



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2011

**Cristina Henriques
Leitão Jorge Ferreira**

**A criatividade na aprendizagem
da formação musical**



Cristina Henriques A criatividade na aprendizagem
Leitão Jorge Ferreira da formação musical

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música — Música para o Ensino Vocacional, Formação Musical, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Manuel Salgado Castro Correia, Professor Associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Doutora Sara Carvalho Aires Pereira

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Daniela da Costa Coimbra

Professora Auxiliar da Universidade Católica Portuguesa / Porto
(Arguente Principal)

Doutor Jorge Manuel Salgado Castro Correia

Professor Associado da Universidade de Aveiro
(Orientador)

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Correia a sua disponibilidade em orientar este trabalho.

Um agradecimento especial à minha querida prima Nini pelo seu incondicional apoio.

Palavras-chave

Formação Musical, música, criatividade, composição, improvisação, jogo lúdico, pedagogia musical, expressão corporal

Resumo

Este trabalho pretende mostrar que a criatividade é uma competência inata em todas as crianças, que deve ser estimulada e desenvolvida ao longo de toda a formação musical, em especial na infância; tem igualmente como objectivo reflectir acerca de como a criatividade, sendo uma ferramenta pedagógica, pode ser desenvolvida através de diversas formas: actividades ligadas à composição, à improvisação, ao jogo e à expressão corporal associada à música.

Keywords

Music Education, music, creativity, composition, improvisation, play games, musical pedagogy, body language

Abstract

This work aims to show that creativity is an innate skill in all children, which should be encouraged and developed throughout the musical education, especially in childhood; this study also aims to reflect on how creativity, being a teaching tool, can be developed through various forms: activities related to composition, improvisation, play and body language associated with music.

ÍNDICE

	Pág.
0. INTRODUÇÃO	1
1. O QUE É A CRIATIVIDADE?	3
1.1. A criatividade como contributo para a identidade pessoal	4
1.2. Contributos da Psicologia Cognitiva para o desenvolvimento da pedagogia musical	5
2. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO	7
3. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL	10
3.1. O jogo lúdico e a criatividade como pedagogia de aprendizagem musical	15
3.1.1. A improvisação e o jogo	17
3.1.2. A criatividade nas actividades visuais associadas à música	19
3.2. A composição na infância	21
3.3. A composição na sala de aula: sugestões pedagógicas	25
4. ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE INCLUEM A CRIATIVIDADE NAS AULAS DE FM	28
4.1. Jacques-Dalcroze	28
4.2. Edgar Willems	31
4.3. Zoltán Kodály	33
4.4. Carl Orff	34
4.5. John Paynter	35
4.6. A. Murray Schafer	36
4.7. Edwin Gordon	37
5. SUGESTÃO DE EXERCÍCIOS QUE INCLUEM A CRIATIVIDADE NAS AULAS DE FM	40
5.1. Criatividade e improvisação através do movimento	40
5.1.1. Expressão vocal e canto	40
5.1.2. Expressão instrumental	40
5.1.3. Linguagem musical	41
5.1.4. Percepção auditiva e audição	43

5.2. Criatividade através de jogos de improvisação	43
5.3. Criatividade através da ilustração visual, do desenho ou da pintura	45
6. CONCLUSÕES	47
7. BIBLIOGRAFIA	50

0. INTRODUÇÃO

Todos los niños son artistas.

El problema es cómo seguir siendo artista cuando creces.

Pablo Picasso

A palavra *criatividade* nunca foi tão usada como hoje, não só nas mais diversas áreas da educação, mas também da vida em geral. Na verdade, a criatividade tem sido, desde sempre, um conceito e uma competência associada à criação artística mas, no mundo globalizado dos tempos modernos, essa capacidade é, cada vez mais, um requisito transversal para o exercício de qualquer profissão. A sociedade em que vivemos precisa de gente criativa, capaz de resolver de forma inovadora os mais variados problemas, em todos os domínios e, portanto, a criatividade tem de estar presente em todas as actividades humanas.

Com a constante renovação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, não basta uma adaptação rápida aos desafios que a sociedade nos impõe. Para se ser eficaz, é preciso ir mais longe e usar outras capacidades, para além da flexibilidade ou da inteligência: há que ser criativo. O pensamento criativo é, pois, essencial para a resolução dos mais variados problemas: ele tem que ver com a capacidade de adaptação e de transferência e transformação do conhecimento.

Assim, apesar de a escola não poder preparar os seus alunos para todos os desafios de um mundo em constante transformação, ela deverá, no entanto, desempenhar um papel crucial no desenvolvimento desta competência.

A educação, segundo o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, deverá estar organizada em quatro tipos de aprendizagem, que serão, ao longo da vida, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir os instrumentos do entendimento; *aprender a fazer*, o que quer dizer aplicar na prática, através do pensamento flexível e criativo, os conhecimentos teóricos adquiridos; *aprender a viver com os outros*, considerado um dos maiores desafios para os educadores, pois aposta no desenvolvimento de valores e atitudes que permitem ao indivíduo participar e cooperar com os outros nas mais diversas actividades; e, por último, *aprender a ser*, ou seja, a educação deve promover o desenvolvimento global do indivíduo.¹

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>.

Ainda num relatório intitulado “A nossa diversidade criativa” (Unesco, 1996) afirma-se “As artes são as formas mais imediatamente reconhecidas de criatividade. Todas as artes constituem exemplos admiráveis do conceito de criatividade, pois são o fruto da imaginação pura. No entanto, apesar de as artes fazerem parte das formas mais elevadas da actividade humana, desenvolvem-se no terreno dos actos mais rotineiros da vida humana (...) Frequentemente esquece-se que a criatividade é uma força social, quer se trate de um artista considerado individualmente ou dos esforços de uma comunidade.”²

Segundo Torrance, todos os estudantes deveriam ter oportunidade de treinar e aperfeiçoar a expressão criativa, uma vez que o pensamento criativo é um dos elementos fundamentais da educação moderna e uma das mais importantes competências da nova geração, da qual dependerá o futuro da civilização.³ Os educadores deveriam formar indivíduos criativos, no sentido de terem uma melhor capacidade de adaptação aos ditames da sociedade capitalista. Também para Vítor da Fonseca o desenvolvimento tecnológico está cada vez mais centrado na capacidade de *aprender a aprender* e de produzir inovação e criatividade. No seu livro, intitulado precisamente *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, afirma que a formação de recursos humanos tem de estar à altura das mudanças na economia global e dos desafios do século XXI.⁴

² Cit. por FREGA, A., “Creatividad y Educación Musical”, *Revista Creatividad y Sociedad*, mayo de 2009, <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20Educacion%20Musical.pdf>.

³ Cf. TORRANCE, E. P., “Developing creative thinking through school experiences”, in S. J. Parnes and H. F. Harding (Eds.), *A Source book for creative thinking*: Charles Scribner’s Sons, New York, 1962, p. 31-47. Ellis Paul Torrance (1915-2003) foi um eminente psicólogo americano, considerado um dos maiores investigadores em criatividade. Terminou a sua carreira como professor de Psicologia Educacional na Universidade da Geórgia, onde existe, desde 1984, o *The Torrance Center for Creativity and Talent Development*. Ver em <http://www.coe.uga.edu/torrance/creativity-resources/>.

⁴ FONSECA, Vítor, “Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva no séc. XXI”, in M. F. Patrício (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora, 2001.

1. O QUE É A CRIATIVIDADE?

Todos temos um conceito mais ou menos claro do que é *criatividade*, no entanto, várias têm sido as teorias e definições propostas ao longo das últimas décadas para definir o que é, de facto, essa capacidade mais ou menos misteriosa.

Embora esta temática já tivesse despertado o interesse de muitos investigadores, só depois de 1950, e sobretudo mais recentemente, é que o seu estudo tomou contornos mais metódicos e científicos.⁵

De facto, de uma maneira geral todos nós associamos a criatividade a uma espécie de dom que normalmente está ligado aos artistas ou a alguns génios capazes de realizar as mais extraordinárias invenções artísticas e / ou científicas. Já na era pré-cristã este atributo estava associado a poderes místicos, apenas apanágio de alguns (poucos) indivíduos e que, por isso, lhes conferiam uma certa aura de genialidade. Assim, a criatividade alcançou, ao longo dos tempos, um valor social que se mantém até aos dias de hoje.⁶

Porém, como já foi referido, actualmente, a criatividade encontra-se associada a quase todas as acções humanas, não sendo apenas considerada um atributo exclusivo de cientistas e artistas. A sua natureza é complexa e multifacetada e, por isso, dificilmente se esgota numa só definição.

A partir do início da segunda metade do século XX, houve um crescente investimento na investigação dedicada à área da criatividade: em 1959, I. A. Taylor compilou mais de cem definições de criatividade no plano científico; nos anos 60, Repucci⁷ classificou a criatividade em seis grupos e propôs dezasseis definições para ela; Rhodes⁸ apresentou-a

⁵ Cf. CSIKSZENTMIHALYI, M., “Society, culture and person: A systems view of creativity”, in Sternberg, R. J. (Ed.), *The nature of creativity*, New York: Cambridge University Press, p. 325-338, 1988 (p. 325).

⁶ Cf. STERNBERG, Robert J. & LUBART, Todd I, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999, p. 18.

⁷ REPUCCI, L. C., *Definitions and Criteria of Creativity* (relatório não publicado, elaborado para a Dow Chemical Company), 1960.

⁸ RHODES, J. M., “An analysis of creativity”, *Phi Delta Kappa*, vol. 42, 1961, p. 305-310.

em quarenta definições; e, uns anos mais tarde, Welsch⁹ sugeriu vinte e dois significados para a explicar a criatividade.¹⁰

No que diz respeito à educação musical, Vaughan, nos anos 80, dispunha mais de 130 definições específicas de criatividade musical.¹¹ Mas foi sobretudo a partir da década de 90 que a Associação Americana de Psicologia começou a prestar a devida atenção a este atributo humano, com a apresentação de conferências e publicação de investigação acerca desta temática.

Contabilizando o número de artigos dedicados à criatividade, verifica-se que ela continua a ser um tema marginal¹² e, ainda que a atenção dada ao seu estudo tenha vindo a crescer de forma notável, este tem sido um tema envolto em alguma controvérsia, não parecendo, pois, haver até ao momento uma única definição que englobe todas as suas possíveis perspectivas e significações.

Todavia, ao analisarmos diversas conclusões que ao longo dos anos, e após inúmeras investigações, têm sido apresentadas acerca deste assunto pelos mais prestigiados autores, conclui-se que a criatividade está obrigatoriamente ligada a duas dimensões: a da inovação e a da validade.¹³

Ainda assim, os contributos da investigação nesta temática, no que respeita à área da educação — que são os que nos interessam no presente trabalho —, apontam para a compreensão da criatividade através duma abordagem multidisciplinar.

1.1. A criatividade como contributo para a identidade pessoal

A criatividade tem um papel determinante na construção da identidade pessoal e, segundo Winnicott,¹⁴ é durante a infância que o potencial criativo mais favorece a constituição de uma identidade pessoal, assumindo assim uma íntima relação com o

⁹ WELSH, G. S., “Perspectives in the study of creativity”, *Journal of Creative Behavior*, vol. 7, p. 231-246, 1973; IDEM, *Creativity and intelligence: a personality approach*, Chapel Hill: Institute of Research in Social Science, University of North Carolina, 1975; IDEM, “Positive exceptionality: The academically gifted and the creative”, in R. T. Brown & C. R. Reynolds (Eds.), *Psychological perspectives on childhood exceptionality* (p. 344-390), John Wiley & Sons, New York, 1986.

¹⁰ Cf. SANSANI, M. R., *Creativity in schools*, Sarup and Sons, New Delhi, 2006, p. 20.

¹¹ Cf. KOLP, P., “La créativité considérée d’un point de vue historique (évolution de ses formes dans le temps et jusqu’à présent) et considérée d’un point de vue actuel”, Centre de Formation de l’Enseignement de l’UVCB. Formation du 19 mars 2009 à Braine-l’Alleud.<http://www.kolp.be/musiccreativity.pdf>.

¹² Cf. STERNBERG, 1999, p. 3.

¹³ IBÁÑEZ, Ricardo Marín, “Definición de la creatividad”, in S. De La Torre & R. M. Ibañez (orgs) *Manual de la Creatividad – Aplicaciones Educativas*, Vicens Vives, Barcelona, 1991.

¹⁴ Donald W. Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, foi considerado um dos mais importantes psiquiatras e psicanalista de crianças. Winnicott apresenta, na sua teoria do desenvolvimento emocional, uma abordagem original do fenómeno criativo.

desenvolvimento humano. Winnicott criou uma teoria do desenvolvimento na qual a criatividade tem um lugar fulcral e é intrínseca à natureza humana.¹⁵

Para este pediatra e psicólogo inglês, a criatividade é universal e está presente na vida quotidiana como condição necessária a toda a experiência significativa. A sua abordagem distancia-se da visão de criatividade como actividade teleológica, que visa a produção de obras de arte. Para este autor, toda a acção é intrinsecamente criativa e a criatividade manifesta-se no potencial que cada indivíduo tem em viver de modo único cada experiência da realidade.¹⁶ Para Winnicott, se a vida parecer aborrecida é porque o elemento criativo não está presente: *“In creative living you and I find that everything we do strengthens the feeling that we are alive, that we are ourselves”*.¹⁷

Na infância, a criatividade é uma actividade espontânea de experimentação que o indivíduo pratica no seu relacionamento com o mundo envolvente e, neste sentido, o brincar será o ponto de partida para a estruturação da individualidade da criança e do seu potencial criativo futuro. Assim, e tendo em conta que grande parte das crianças, a partir dos três anos, passa a maior parte do dia na escola, torna-se óbvio como é determinante que educadores de infância, professores e as instituições escolares, de um modo geral, tenham presente a importância do brincar e do desenvolvimento da criatividade para o equilíbrio emocional e para a construção da identidade pessoal da criança.

Contudo, na maior parte das escolas, os métodos de ensino são bastante rotineiros, baseando-se, sobretudo, na transferência de conhecimentos, isto é, num “consumismo” de saberes, em vez de encorajar os alunos a participar na criação do conhecimento.

1.2. Contributos da Psicologia Cognitiva para o desenvolvimento da pedagogia musical

A psicologia cognitiva e a investigação sobre o desenvolvimento humano têm dado uma grande contribuição para a reformulação dos princípios da aprendizagem musical. Entre os diversos autores que se filiam nessa causa destacam-se: Piaget (1896-1980), Bruner (1915) e Gardner (1943). Piaget impulsionou a Teoria Cognitiva ao propor a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, o que veio a ter uma influência notável sobre a pedagogia e é ainda hoje uma referência obrigatória para as pesquisas da

¹⁵ Cf. HAND, Nigel, “D. W. Winnicott: The creative Vision”, in *Sustaining the Vision, Selected Papers from the 24th Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, Worcester College of Education, England, July 17-21, 1995, p. 167-170. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400834.pdf>.

¹⁶ Cf. ORTEGA, F., BEZERRA, B., (orgs.), *Winnicott e seus interlocutores*, Ediuuro Publicações S. A., Rio de Janeiro, 2007 p. 128-129.

¹⁷ Cf. HAND, N., “D. W. Winnicott: The creative Vision”.

psicologia infantil. Bruner foi um dos que contribuiu com maior relevo para a compreensão do processo cognitivo; o seu livro *The Processes of Education* (1960) teve igualmente um enorme efeito na educação, alterando a forma de ensinar de inúmeros professores e educadores. Este psicólogo americano defende que a aprendizagem é um processo activo, que deve ser estruturada e seguir uma organização em espiral, tendo em conta as três fases de aprendizagem da criança: inactiva, icónica e simbólica. Para além disso, segundo o autor, toda a aprendizagem deve ser realizada de modo a que o aluno possa fazer extrapolações, ou seja, ir para além da informação dada.¹⁸ Por sua vez, Gardner, influenciado por Piaget e Bruner, leva a sua investigação ainda mais longe, revolucionando o conceito de inteligência, ao descrever no seu livro *Estruturas da Mente* (1983) as sete dimensões da inteligência: visual/espacial, musical, corporal/cinestésica, verbal, lógico/matemática, linguística e interpessoal; esta teoria ficou conhecida como a teoria das inteligências múltiplas. Gardner estudou durante vários anos a sensibilidade das crianças e estabeleceu em 1967, na Universidade de Harvard, um grupo de pesquisa na área da educação pela arte, conhecido como *Project Zero*.¹⁹ Este projecto centra-se no estudo sistemático do pensamento artístico e da criatividade na arte. Actualmente, muitos dos programas educacionais já se baseiam nos princípios postulados por esta teoria.

Na Psicologia da Música, outros autores contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia musical: David Hargreaves²⁰ mapeou o desenvolvimento musical em diversas fases; John Sloboda examinou o processo mental envolvido em actividades musicais tais como a audição, a composição e performance, contribuindo assim para o desenvolvimento do estudo da cognição musical; e Keith Swanwick autor da Teoria do Desenvolvimento Musical em Espiral, explica como se dá o desenvolvimento musical no ser humano tendo como base a teoria de Piaget.

¹⁸ SMITH, M.K., “Jerome S. Bruner and the process of education”, *The encyclopedia of informal education*, 2002 <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>.

¹⁹ *Project Zero*. Harvard Graduate School of Education, <http://pzweb.harvard.edu/index.cfm>.

²⁰ Psicólogo, professor de Investigação em Educação Musical, editor da revista *Psychology of Music* (1989-96) e Presidente da Comissão de Pesquisa da International Society for Music Education (ISME). A sua investigação e interesses como professor centram-se na Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Educação Artística, em particular a música. Actualmente as suas áreas de investigação são a música e a sua influência no desenvolvimento psicológico da criança.

2. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Em momentos de crise só a imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado.

A imaginação envolve o mundo.

Albert Einstein

O desenvolvimento das capacidades criativas é, como já foi referido, de grande importância no desenvolvimento da identidade da criança e um dos aspectos fulcrais na educação escolar. O desenvolvimento do potencial criativo dos alunos possibilitará ao futuro adulto uma flexibilidade e capacidade de adaptação indispensáveis, numa sociedade competitiva e em permanente mudança, e é por essa razão que a aposta na criatividade tem sido uma constante na legislação europeia.

Em 2005, o Conselho Europeu voltou a reforçar o papel da educação, da investigação e da inovação como factores determinantes para o crescimento económico e para o aumento do emprego. Mais tarde, o ano de 2009 é anunciado como o ano europeu da criatividade e da inovação e, nos últimos anos, a Comunidade Europeia tem financiado diferentes projectos relacionados com a criatividade, destinados a promover uma mudança nos métodos de ensino do sistema educativo.²¹

Como diz Sir Ken Robinson,²² um dos maiores pensadores mundiais em criatividade e inovação, todos os sistemas educativos do mundo estão a ser alvo de reforma,²³ porque o modelo tradicional do sistema de ensino — onde o processo é linear, com um trajecto que começa na pré-escola e termina na Universidade; e onde o currículo, pré-formatado e pouco dinâmico, é composto por um sistema hierárquico de disciplinas — está a começar a mostrar sinais de inadaptação às necessidades da sociedade actual e, por isso, começa a ser posto em causa.²⁴

Em Inglaterra, por exemplo, teve início em 2002 a criação de um programa governamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa. De seguida, foi

²¹ Cf. ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A., GOTZON, I., *10 Ideas Clave. El Aprendizaje Creativo*, Editorial GRAÓ, Barcelona, 2009, p. 115-121.

²² Ken Robinson é também autor e co-autor de vários livros e artigos acerca da criatividade, das artes, da educação e do desenvolvimento cultural e tem feito inúmeras palestras acerca destas temáticas em todo o mundo.

²³ ROBINSON, Ken, “Bring on the learning revolution!”, Ted speech, February 2010, http://www.ted.com/talks/lang/eng/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html.

²⁴ ROBINSON, Ken, “Do Schools Kill Creativity?”, Ted Speech, February 2006, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

criada uma organização independente chamada *Criatividade, Cultura e Educação* com o intuito de promover e implementar nas escolas o princípio de aprendizagem criativa. O tema da criatividade e a necessidade de a incluir no currículo escolar é um dos mais abordados nos debates acerca da educação nesse país.²⁵

Na opinião de Sir Ken Robinson, o professor e a escola têm uma função crucial no desenvolvimento das aptidões criativas dos alunos: *“we don't know what jobs we will need in the future but we do know we will need some creative thinking to get out of current economic problems (...) creativity now is as important in education as literacy, and we should treat it with the same status”*.²⁶ Mas, na sua opinião, infelizmente, grande parte das escolas e dos sistemas de ensino matam a criatividade de professores e alunos.

A sociedade do século XXI deveria criar um sistema educativo que estimulasse a criatividade em vez de a minar. Apesar de todas as crianças iniciarem a sua escolaridade com enorme capacidade imaginativa e criativa, com uma mente fértil capaz de correr riscos, a maior parte delas nunca chega a explorar todo o seu manancial de habilidades e interesses. Robinson não culpa os professores, mas sim o sistema educativo: *“Education is the system that's supposed to develop our natural abilities and enable us to make our way in the world. Instead, it is stifling the individual talents and abilities of too many students and killing their motivation to learn. (...) If you live in a world where every lesson is 40 minutes, you immediately interrupt the flow of creativity”*.

Também Keith Swanwick afirma que, apesar de existir uma grande necessidade social de gente criativa, a escola não tem conseguido dar resposta a essa procura: *“Our formal education in schools and elsewhere tends to produce conformists, stereotypes, rather than “original people.”*²⁷

Robinson faz ainda uma interessante analogia entre o sistema de ensino actual e o modelo industrial que, no seu entender, está ultrapassado e inadaptado às actuais circunstâncias, sugerindo que o novo modelo de ensino se baseie num processo educativo orgânico, que seja suficientemente flexível para ser capaz de respeitar as circunstâncias de cada aluno. *“So I think we have to change metaphors. We have to go from what is essentially an industrial model of education, a manufacturing model, which is based on linearity and conformity and batching people. We have to move to a model that is based more on principles of agriculture. We have to recognize that human flourishing is not a mechanical process, it's an organic*

²⁵ Cf. SHEPHERD, J. “Fertile minds need feeding”, *The Guardian*, Tuesday 10 February 2009, <http://www.guardian.co.uk/education/2009/feb/10/teaching-sats>.

²⁶ ROBINSON, Ken, “Do Schools Kill Creativity?”.

²⁷ Cf. SWANWICK, 2003, p. 82.

*process. And you cannot predict the outcome of human development; all you can do, like a farmer, is create the conditions under which they will begin to flourish.”*²⁸

As investigações no campo da psicologia têm demonstrado que a aprendizagem criativa tem um enorme potencial motivador, na medida em que este tipo de aprendizagem suscita nos alunos estímulos e interesses pessoais que caracterizam a motivação intrínseca que, como se sabe, é o tipo de motivação que a longo prazo gera melhor rendimento académico.²⁹

O pensamento criativo é um tipo de modalidade cognitiva que permite encontrar soluções para problemas diversos, resolvendo-os de maneira original. Este tipo de pensamento é contrário ao modelo canónico, que se caracteriza por ser um pensamento reprodutivo.

Adquirir conhecimento implica compreensão activa, produção de novo conhecimento, desenvolvimento do interesse pela investigação. O pensamento criativo é um instrumento ou uma estratégia cognitiva constituída por modos e situação significativas de abordagem de um determinado objecto de estudo, em que o sujeito institui a sua própria estratégia de aprendizagem, abrindo espaço à interrogação em vez da aceitação unidireccional e passiva da informação.³⁰

Um dos objectivos centrais da educação deveria ser o de ensinar o aluno a aprender a aprender, ou seja: permitir ao aluno não só colocar determinados problemas, mas dotá-lo de estratégias eficazes que o ajudassem a arranjar os meios para os resolver; gerar no aluno a atitude de procurar as respostas às próprias perguntas-problema; criar as condições que permitissem o desenvolvimento autónomo e o exercício da própria liberdade criativa do aluno.³¹ Esta educação “problematizante”, baseada no desenvolvimento da criatividade, estimula uma acção e uma reflexão autêntica sobre a realidade, a curiosidade pelo mundo e o desejo e a potencialidade para aprender, que é uma das características naturais do ser humano.³²

²⁸ ROBINSON, Ken, “Bring on the learning revolution!”.

²⁹ Cf. CARRASCO, J., BAIGNOL, J., *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Rógar, S.A., Navalcarnero (Madrid), 2004, p. 111-129.

³⁰ Cf. CARABÚS, O., FREIRÍA, J. E., OLIVER, A., ADLGISA, M., *Creatividad, actitudes y educación*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004, p. 126.

³¹ IDEM, p. 133.

³² IDEM, p. 145.

3. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

*“The most direct way to develop creativity is by practicing creativity...
by actually thinking up solutions to specific problems.”*

Alex F. Osborn

Na Educação Musical, a criatividade está normalmente associada às actividades de composição e improvisação, pois é nelas que o aluno tem espaço para a criação de ideias musicais inovadoras. E estas competências têm fronteiras muito esbatidas entre si, aliás como diz Edwin Gordon (1928-): «Toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade».³³

Os problemas que até aqui foram apontados ao sistema educativo reflectem-se e modelam também o tipo de ensino musical instituído na maioria das escolas, sejam elas do tipo vocacional ou generalista. No ensino da música, verifica-se uma valorização da informação e dos conhecimentos teóricos em detrimento do desenvolvimento global das capacidades do aluno e, especificamente, da criatividade.

Há um conjunto de factores estruturantes da educação musical que são considerados inibidores da criatividade, entre ele está o facto de esta fazer da criança um re-criador em vez de criador, ou seja, a principal base que sustenta essa educação está na performance em vez de estar na criação, e performance de música do passado.

Na perspectiva dos compositores, nomeadamente Pierre Schafer (1933-) e John Paynter (1931-2010), a causa do afastamento actual entre a música contemporânea e as instituições de ensino da música deve-se ao pouco envolvimento dos alunos na composição.

Outros aspectos negativos apontados por diversos pedagogos ao método de aprendizagem tradicional do ensino da chamada música erudita prendem-se com o facto de:

³³ GORDON, E., *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*, Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000, p. 175 e 372.

1. o ensino tradicional se fundamentar numa aprendizagem em que a repetição e a imitação assumem um papel fulcral;
2. o modelo subjacente a este ensino ter assumido que o início da aprendizagem musical se faz pela teoria e pela aprendizagem da leitura e da escrita musical (*symbol before sound*), dando-lhe enorme relevância e deixando para segundo plano, ou mesmo ignorando, a importância determinante da experiência do som e da vivência musical, através da audição e da entoação, na compreensão da música;
3. o objectivo principal desse modelo ser a realização performativa da música através da leitura e escrita da partitura.

Formando, indiscutivelmente, intérpretes excepcionais, esse modelo de ensino parece, contudo, limitá-los, ao nível da compreensão “intrínseca” da música, da compreensão harmónica, da capacidade de tocar sem partitura, de improvisar, entre outras.³⁴

Até meados do século XIX, o professor de instrumento estava encarregado de dar uma formação abrangente ao seu aluno e não apenas de formar um instrumentista. Para os principiantes, esse ensino passava obrigatoriamente pela aprendizagem de ouvido de peças com que o aluno já estaria familiarizado e não pela aprendizagem de um repertório através da leitura de partituras; aos mais avançados, o professor encorajá-los-ia a compor e a improvisar. A partir de 1850, com o desenvolvimento de novas técnicas de impressão, assiste-se à vulgarização da partitura e com ela ao aparecimento de inúmeros manuais técnicos, surgindo com eles uma nova forma de ensinar.³⁵ Assim, tocar de ouvido, improvisar e compor, competências até então normalmente esperadas para um aluno de instrumento, perdem relevância, enquanto novas competências, como a técnica e a interpretação, assumem o lugar de destaque. Extingue-se, deste modo, uma longa história do ensino da música assente na tradição oral e inicia-se uma nova era de ensino, que se prolonga até aos dias de hoje, na qual se assume que, logo a partir da primeira lição, um aluno deverá começar a desenvolver competências ao nível da técnica e da leitura.³⁶

Contudo, há já muito tempo que vários pedagogos musicais têm vindo a defender o princípio do “*sound before symbol*”, que se baseia numa outra máxima bem mais antiga: a

³⁴ Cf. CASPURRO, H., *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação* (tese de doutoramento não publicada), Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, 2006, p. 16, 30; CASPURRO, H. “Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta.”, *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 2007, p. 12.

³⁵ Cf. MCPHERSON, G. & GABRIELSSON, A., “From Sound to Sign”, in R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 99.

³⁶ IDEM, p. 100.

experiência antes da teorização. Um dos pedagogos que exprime este princípio é o suíço Heinrich Pestalozzi (1746-1827) quando, nos seus trabalhos, considera que os conceitos deveriam ser ensinados através da experiência directa e antes da introdução de nomes ou símbolos.³⁷ Esta e outras ideias de Pestalozzi viriam a influenciar a investigação de uma série de autores e a obra pedagógica desenvolvida por diversos pedagogos ao longo do século XX, em diversas partes do mundo.³⁸ Algumas ideias aparecem de forma transversal a todos eles, nomeadamente:

1. a necessidade de encontrar uma alternativa pedagógica que se alicerce numa aprendizagem activa, fundamentada na máxima do “som antes da notação”, ou seja, em que as experiências sensoriais e motoras precedam a aprendizagem através dos símbolos.
2. uma aprendizagem que privilegie o canto, o movimento corporal, a improvisação e a criatividade como componentes fundamentais do início dessa mesma aprendizagem;
3. uma aprendizagem musical que permita um verdadeiro conhecimento musical, uma compreensão “intrínseca” da música. Esta preocupação é expressa por vários pedagogos em conceitos como: *audição interior*, *escuta*, “*thinking in sound*”, “*music apprehension*” ou *audição*.³⁹

De facto, o interesse pela inclusão de actividades criativas no currículo escolar não é uma invenção dos nossos tempos: em 1762, em escritos acerca da educação, Rousseau sublinhava a importância das experiências criativas nas escolas e em particular no ensino da música.⁴⁰ Contudo, seria pela mão dos compositores, enquanto educadores e pedagogos, que a atenção da educação musical viria a ser direccionada para o interesse das actividades criativas. E foi sobretudo a partir da década de 60 do século XX que a atenção dispensada à criatividade, à improvisação e à composição assumiu um lugar de relevo na educação musical através do trabalho de Orff (1895-1982), na Alemanha, nos

³⁷ Cf. HOULAHAN, M., TACKA, P., *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2008, p. 144.

³⁸ Por exemplo, Susuki, Mainwaring ou Daniel Kohut, entre outros, ou, mais longinquamente, o americano Lowell Mason (1792-1872) e o inglês Yorke Trotter (1854-1934). Este último considerava que cada criança nasce com um instinto musical e um sentido rítmico inato e que a educação musical é o desenvolvimento dessas competências e não apenas a aprendizagem de um instrumento. Cf. MCPHERSON & GABRIELSSON, 2001, p. 101-102.

³⁹ Cf. CASPURRO, H., 2007, p. 2.

⁴⁰ BARRETT, M., “Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice?”, in SUNDIN, B., MCPHERSON, G., & FOLKESTAD, G., (eds.) *Children Composing, Research in Music Education*, 1. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University, Lund University, B Sundin, G McPherson G Folkestad (ed.), Malmö, Sweden, 1998, p. 10-34.

anos 50; da influência de John Cage em Murray Schafer,⁴¹ no Canadá, no final dos anos 60; do trabalho de Peter Maxwell Davies, John Paynter e Peter Aston, no final dos anos 60 e 70, em Inglaterra; ou ainda, de projectos dos anos 60, nos Estados Unidos da América, em que se convidavam compositores, a participarem na educação musical.⁴²

É neste contexto que Paynter, Davies, Self,⁴³ Schafer, Aston e ainda Tom Gamble e Brian Dennis exploraram o potencial das novas técnicas de composição como uma estratégia pedagógica a ser usada na sala de aula, esperando com isso que o seu entusiasmo por essas novas oportunidades criativas contagiasse os seus alunos, dando-lhes uma acrescida motivação para a aprendizagem musical. O foco da educação musical estava agora no encorajamento das crianças para a exploração e experimentação dos materiais de base da música e para o exercício da composição, que reflectia os estilo e as técnicas desses compositores contemporâneos especialmente vanguardistas.⁴⁴

Esta nova forma de ensinar, considerada “progressista”, defendia que a música tem de ser significativa para todos os alunos e que o seu principal objectivo devia ser o da educação dos sentimentos, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e da consciência estética. Para o desenvolvimento destas competências, estes autores defendiam o exercício da criatividade e uma menor atenção a dar à tradicional preocupação com a aquisição de competências de leitura e escrita notacional.⁴⁵

Nos Estados Unidos, Ronald Thomas dirigiu o *Manhattanville Music Curriculum Project*, que se iniciou em 1965 e fez da criatividade e da experiência da composição uma das componentes essenciais do currículo musical.⁴⁶

Apesar de alguns destes autores terem chegado a sugerir o total abandono do tradicional modelo de ensino, estas novas metodologias enquadradas na dita “linha criativa” da educação musical foram consideradas por muitos educadores como demasiado revolucionárias e negligenciadoras do desenvolvimento das competências de audição

⁴¹ Schafer facultava aos docentes vários textos que incluíam estratégias para compor na sala de aula.

⁴² Ronald Thomas dirigiu, nos EUA, o *Manhattanville Music Curriculum Project*, que aposta na criatividade e na experiência da composição como parte essencial da aprendizagem musical.

⁴³ George Self é considerado um dos grandes educadores da chamada segunda geração; este professor inglês propôs uma nova forma de aprender música, valorizando a audição e a criação. Ele inventou novas partituras através de uma notação simplificada que possibilitava várias interpretações.

⁴⁴ Cf. PLUMMERIDGE, C., “The Evolution of Music Education”, in KENT, W., (Edt.) *School Subject Teaching: The history and future of the curriculum*, Routledge, London, 2000, p. 159.

⁴⁵ Como muito destes educadores eram também compositores, a editora *Universal Edition* convidou David Bedford, George Self e Bernard Rands a escreverem uma série de trabalhos para serem usados em sala de aula, e assim surgiu a edição da série *Music for Young Players* (Universal Edition, finais de 1960 e princípios de 1970) concebida para a prática performativa que incorpora técnicas contemporâneas e de improvisação.

⁴⁶ Cf. GLOVER, J., *Niños compositors 4-14*, Biblioteca de Eufonia. Série *Didáctica de la expression musical*, Editorial Graó, Barcelona, 2004, p. 7 (Título original: *Children Composing 4-14*, Routledge Flamer, 2000).

que eles consideravam estar no cerne da genuína formação musical. Assim, surgem uma série de outras propostas e programas que contemplam a performance, a composição e actividades ligadas à audição e que se baseiam na ideia de uma educação musical abrangente, através de diferentes modos de experiência da música. Um dos mais conhecidos e detalhados programas ou modelos curriculares, que define um processo de aprendizagem por etapas e níveis segundo a faixa etária do aluno, foi concebido por Keith Swanwick⁴⁷ nos anos 70 do século XX e chamava-se *CLASP*: C- Composition (composição), L – Literature studies (literatura sobre música ou literatura musical), A – Audition (audição), S – Skill acquisition (aquisição de competências), P – Performance (desempenho). Swanwick propôs a interligação de o que considera serem as três principais actividades no desenvolvimento musical: compor (a letra C), ouvir música (a letra A) e tocar (letra P). Estas três actividades, que formam a sigla *CAP*, devem ser intercaladas com o estudo da história da música (letra L) e com aquisição de competências (letra S), de modo a que se consiga um desenvolvimento equilibrado. Esta ideia de *CLASP* serve também para orientar o professor no planeamento e gestão do seu tempo de aula, pois tendo em conta que deve desenvolver todas as actividades, ele poderá facilmente perceber se se detém em demasia ou não em alguma delas.

Como já foi referido, é a partir das últimas décadas do século XX que se assiste a um interesse crescente pelas actividades ligadas à composição e à criatividade na sala de aula como componentes essenciais do currículo musical. Um exemplo significativo é a atenção dada em Inglaterra à criatividade no currículo musical nacional (*National Curriculum for Music (UK)*). Elaborado em 1996, este programa para a educação musical prevê uma série de competências que o estudante de música deverá adquirir em determinadas idades, e nele está incluída a composição. Mas não foi só em Inglaterra que se verificou esse crescente interesse pelo desenvolvimento criativo do estudante de música: a partir de 1960 também se assistiu à replicação desse movimento na Alemanha, EUA, Canadá e Austrália. Isto ficou a dever-se ao facto de grande parte dos educadores serem também eles compositores que, além de entusiastas das actividades criativas, eram autores de vários livros para professores e alunos acerca desta temática.⁴⁸

⁴⁷ Keith Swanwick é professor emérito de educação musical do Instituto de Educação da Universidade de Londres e formado pela Royal Academy of Music.

⁴⁸ Cf. BLOOM, D. M., *Minimal music: roles and approaches of teachers engaging students with a contemporary art music through composing activities*, University of Sydney, Sydney Digital Theses, 2006, Chapt2, p. 26-49, adt-NU20021015.16232903Chapt2.pdf.

Foram décadas a desbravar novos caminhos pedagógicos que muito apaixonaram estes compositores/educadores e que hoje, mais de trinta anos passados, vemos que essas propostas se foram desenvolvendo e dando lugar a outras experiências e investigações. Dessa aventura resultou a consolidação de um lugar para a composição no currículo musical, com maior ou menor peso, consoante o país.

Infelizmente, em Portugal, a criatividade e o exercício da composição continuam a ser um dos aspectos mais descurados do currículo musical, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem da música.

3.1. O jogo lúdico e a criatividade como pedagogia de aprendizagem musical

A palavra jogo aparece pela primeira vez no século XII e vem do latim *jocus*, que significa brincadeira, divertimento. Esta associação ao prazer levou, por razões etimológicas, históricas e socioculturais a considerá-lo como algo gratuito, fútil e pecaminoso que se opõe ao trabalho e a actividades ditas “sérias”.

O jogo faz parte da história do Homem desde tempos imemoriais e mesmo a sua relação com a pedagogia é bastante antiga: já na Antiguidade o jogo era considerado um meio para a instrução das crianças. Ao longo da história a sua utilização como estratégia educativa vai sofrendo avanços e recuos: na Idade média, a Igreja considera o jogo uma frivolidade e mesmo um delito, pelo que, durante quase dez séculos, ele é posto de lado, vindo a ser redescoberto no Renascimento pela mão dos Jesuítas e das suas novas pedagogias. A partir de então, o jogo esteve cada vez mais presente na educação, sendo a sua presença mais evidente durante o século XX, a par com as descobertas psicológicas ligadas às fases de desenvolvimento da criança e, mais tarde, com as invenções tecnológicas.⁴⁹

Se brincar é aprender, o melhor é aprender brincando. Os jogos dos adultos e os jogos das crianças não são muito diferentes; de facto eles têm a mesma estrutura e o que varia são as suas temáticas. J. Henriot afirma que *«Si le jeu peut aider l'enfant à devenir un être humain adulte, n'est ce pas justement parce que, au lieu d'être un activité spécifiquement enfantine, il est avant tout une activité spécifiquement humaine»*⁵⁰.

A pedagogia procura fazer da aprendizagem uma actividade lúdica e é reconhecida como útil pela psicologia. Está provado que o jogo tem uma acção no desenvolvimento físico e

⁴⁹ Cf. RABECQ-MAILLARD, M., *Histoire des jeux éducatifs*, Ed. Fernand Nathan, Nancy, 1969, p. 4-7.

⁵⁰ Cf. HENRIOT, J., “Le Jeu: essai de mise en question”, in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Association Française pour l'Éducation par le Jeu (AFEJ), Paris, 3ème trimestre 1986.

intelectual nos bebés e nas crianças pequenas, é por isso que o jogo está muito presente e é visto como uma actividade recomendável no ensino pré-primário. Contudo, essa presença vai diminuindo com o passar dos anos, sendo uma actividade residual no ensino secundário deixada para as disciplinas artísticas e para o desporto.

O jogo lúdico é espontâneo, gratuito, gratificante, criativo, intrínseco ao ser humano, permite e favorece o desenvolvimento das capacidades criativas e, se esse jogo é educativo, deve surgir associado à motivação para aprender, não devendo esse valor educativo ser perceptível para quem aprende, mas consciente para quem ensina.

O jogo parece fazer parte da linguagem musical, o que é visível no inglês «to play the piano», no francês «jouer le piano», bem como na expressão “le jeu de tel musicien” como qualidade de execução. Segundo François Delande a música relaciona-se com três formas do jogo de Piaget: a primeira dimensão, a do som e do gesto, relaciona-se com o jogo sensorio motor que corresponde à actividade lúdica do bebé dos 0 aos 2 anos; a segunda dimensão, a da significação e da imaginação, relaciona-se com o jogo simbólico que se desenvolve dos 2 aos 6 anos e a última dimensão, a da organização, relaciona-se com o jogo das regras que aparece depois dos 6 anos.⁵¹

Se as crianças aprendem a falar ouvindo e experimentando, podem e devem aprender música da mesma forma. A percepção sensorial deverá estar no centro da aprendizagem de qualquer arte: o ouvir, o experimentar e o exercitar a imaginação são considerados os três elementos mais entusiasmantes da aprendizagem musical, e é com base nestes três elementos que se deve planear a aprendizagem musical.⁵² Assim, os professores de música deveriam promover um estilo de aprendizagem que se apoiasse na criatividade, através de actividades lúdicas de improvisação e de composição que se associassem também à audição e à reprodução vocal ou instrumental da música, e ainda que se ligassem, sempre que oportuno, a outras formas de arte.⁵³

Há pouca investigação detalhada sobre os jogos musicais das crianças. Contudo, um dos mais importantes estudos sobre a livre conduta musical de crianças pequenas foi levado a cabo, entre 1937 e 1948, numa escola californiana totalmente preparada para esta investigação, e patrocinado pela *Fundação Pillsbury for Advancement of Music Education*. Este é o único estudo conhecido sobre a expressão musical espontânea de crianças em idade

⁵¹ DELANDE, F., *La musique est un jeu d'enfant*, Ed. Buchet Chastel, Paris, 2003.

⁵² Cf. BEACH, N., EVANS, J., DPRUCE, G. (editors), *Making Music in Primary School: Whole Class Instrumental and Vocal Teaching*, Routledge, 2010, p. 107.

⁵³ Ver, adiante, 3.1.1. A improvisação e o jogo.

pré-escolar que se prolongou tão longamente,⁵⁴ e dele tiraram-se inúmeras conclusões, mas, como diz Glover, talvez a mais importante seja a de que a música das crianças tem as suas próprias características e não é simplesmente uma pálida ou incompetente imitação do mundo adulto que as rodeia.⁵⁵

Uma das fontes de informação mais importantes para o professor é a observação das crianças, enquanto brincam / jogam, uma vez que estas informações permitem estabelecer pontos de referência para planear a aprendizagem musical. Num estudo sobre a influência dos ambientes de jogo sobre a música e as condutas lúdicas de crianças em idade pré-escolar, Littleton sugere que toda a prática pedagógica que não permita o livre jogo musical poderá ser inapropriada.

As estruturas da música que surgem espontaneamente como parte de um jogo ou de outra actividade das crianças podem, segundo Glover, ser escutadas em três diferentes níveis:

1. Haverá uma variedade muito rica de desenhos em pequena escala; eles constituirão a principal organização musical.
2. Haverá um nível de estruturação intermédio, que surge das repetições e transformações dos padrões ou das sequências de novas ideias, que aparecem à medida que a música decorre.
3. Pode acontecer que um episódio ou evento musical possua alguma forma global, se bem que seja provável que esta seja bastante vaga e indefinida; as canções tendem a ter uma forma global mais definida do que as peças instrumentais.⁵⁶

3.1.1. A improvisação e o jogo

Segundo Victoria Hemsy,⁵⁷ a improvisação pode definir-se como uma actividade projectiva que consiste em toda a execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo designa tanto a actividade como o produto; pode ser sujeita a regras mas também pode ser totalmente livre; pode surgir espontaneamente ou pode ser preparada.

⁵⁴ Cf. KIERSTEAD, J., "The Pillsbury Foundation School (1937-1948) and Beyond", *JSTOR: The Bulletin of Historical Research in Music Education*, vol. 15, nº. 3 (May, 1994), p. 183-219, <http://www.jstor.org/stable/40214841>.

⁵⁵ Cf. GLOVER, 2004, p. 66.

⁵⁶ Cf. GLOVER, 2004, p. 67.

⁵⁷ Cit. por VIDA, M., & CORRAL, J. G., *Profesores de Educacion Secundaria: Musica (Volumen III, unidades didacticas)*, Editorial Mad, S. L., Alcada de Guadaira, 2003, p. 87.

De certa forma, a actividade de improvisar aproxima-se da de jogar: toda a improvisação é uma forma de jogo, mas nem todo o jogo é improvisação.

A improvisação deve ser feita sobre algo que já se conheça; segundo a *teoria de aprendizagem por observação*⁵⁸ de Albert Bandura (1987), existem quatro sub-processos na aprendizagem que se apresentam segundo esta sequência: atenção, memorização, aplicação ou reprodução e motivação. É na fase de aplicação que se deve produzir a improvisação, pois é nesta fase que o aluno terá a capacidade para aplicar de forma variada os padrões adquiridos.⁵⁹

A improvisação, quer seja feita em grupo ou individualmente, é uma actividade que obedece a certas condições, ou seja, para que se possa improvisar há que ter um repertório de material musical interiorizado: melodias, organizações estruturais simples, estruturas harmónicas, cadências, etc.; também se deverá ter uma ideia geral da improvisação: sobre que modelos se pensa improvisar ou se esta se baseará em modelos próprios.

A improvisação melódica caracteriza-se pelo seu elevado grau de espontaneidade, ela deve começar por ser trabalhada num enquadramento pentatónico, tonal ou modal concreto e definido, como exercícios de realização de ecos musicais, ou repetições variadas ou conversas cantadas. Os alunos têm tendência a imitar o que colegas ou o professor faz, por isso, como primeiros exercícios de improvisação, poder-se-á começar com exercícios de pergunta/resposta apenas com duas notas, começando e terminando a frase com a mesma nota. As improvisações melódicas podem trabalhar múltiplos planos musicais: as tonalidades, estilos musicais, a noção de carácter (expressão de sentimentos), a estrutura ou forma, a dinâmica, o timbre, etc.⁶⁰

A improvisação associada ao jogo também pode ser trabalhada na aula de formação musical através da utilização de jogos de carácter popular que foram especialmente recomendados pelas metodologias activas do séc. XX.

A forte uniformidade cultural e o culto do individualismo que se vive na sociedade actual, dois elementos aparentemente contraditórios, têm vindo a transformar as crianças em seres cada vez mais passivos, menos criativos, menos comunicativos e menos

⁵⁸ A teoria de aprendizagem por observação defende que as pessoas aprendem umas com as outras, através da observação e da imitação dos outros. A maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da imitação. Para que essa aprendizagem de facto aconteça são necessárias quatro condições ou etapas que seguem a seguinte ordem: 1) a atenção; 2) a retenção ou memorização; 3) reprodução ou aplicação e a 4) motivação.

⁵⁹ Cf. VIDA, M., & CORRAL, 2003, p. 88.

⁶⁰ Cf. VIDA, M., & CORRAL, 2003, p. 98.

sociáveis. Uma das consequências desta realidade é a valorização dos jogos tecnológicos em detrimento dos jogos tradicionais.

Assim, é de todo o interesse reabilitar o uso dos jogos e literatura de tradição oral, preservando um património cultural que nos aproxima das raízes e origens culturais de cada povo. Do ponto de vista pedagógico, esse património literário de origem folclórica pode ser muito útil para a elaboração de jogos e improvisações vocais: essas manifestações folclóricas que abordam diversos conhecimentos — a agricultura, a natureza, as estações do ano, etc. — servem como um instrumento integrador e motivador, fazendo da aprendizagem uma actividade mais lúdica. Por outro lado, elas proporcionam o desenvolvimento da criatividade, dado que o seu carácter simbólico é um estímulo à imaginação. Essa criatividade é ainda propiciada pela estrutura regeneradora, dado que a tradição oral se baseia numa variação contínua dos seus próprios conteúdos, sejam eles textos ou músicas.⁶¹

Um outro benefício da inclusão da aprendizagem da música através do jogo popular e da música folclórica é a ligação a um universo sonoro alternativo ao oficial, que se baseia na tradição europeia clássico-romântica. A música folclórica tem alguns modelos musicais alternativos pertencentes ao património nacional e regional, que se manifestam em diferentes esquemas rítmicos, melódicos e harmónicos.

Para o desenvolvimento da criatividade, a entoação deste tipo de música pode ser associada a outras actividades num conjunto de exercícios de recriação e improvisação vocal: música associada à expressão corporal, mímica e jogo dramático, etc.

3.1.2. A criatividade nas actividades visuais associadas à música

Já no início do século XX, Kandinsky pretendia trazer para os seus quadros a dimensão temporal própria da música: “O quadro deve ser lido passo a passo como uma partitura.”⁶² Para o pintor, tempo e espaço passam a ser categorias híbridas que servem a música e a pintura, sendo que o ponto e a linha servem como expressão de duas dimensões temporais — o ponto representa a forma mais concisa de tempo e a linha o percurso temporal desse ponto.⁶³ Desse modo, criou uma linguagem abstracta de linhas e

⁶¹ Cf. VIDA, M., & CORRAL, 2003, p. 101.

⁶² Cf. BATTISTINI, Matilde, “Riflessioni su Vasilij Kandinskij e la musica”, <http://users.unimi.it/~gpiana/dm3/dm3kanmb.htm>.

⁶³ Cf. BERTHOUX, André-Michel, “Kandinsky et le principe de la nécessité intérieure”, http://www.e-litterature.net/publier/spip/article.php3?id_article=11.

pontos que se agrupam em determinadas combinações, uma escrita dinâmica que

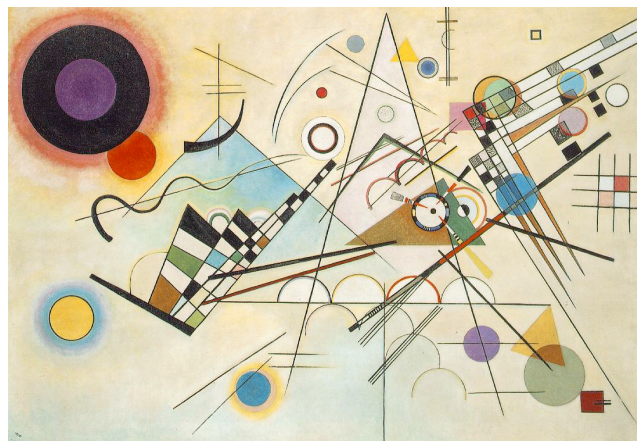


Fig. 1 - Wassily Kandinsky, *Composição VIII*, 1923

representa uma espécie de transposição dos princípios da composição musical. De facto, a possibilidade de jogar com a associação música/pintura são apanágio de Kandinsky e de Schoenberg, que encontraram um vocabulário que serviu de denominador comum à pintura e à música: ritmo, cor, textura, timbre foram apenas alguns dos conceitos que serviram as duas expressões artísticas e que conduziram à conquista de uma arte sinestésica.

Na verdade, trata-se de um percurso próximo do de Paul Klee, que também foi fortemente influenciado pela música: os seus quadros têm frequentemente títulos inspirados no universo sonoro: *Instrumento para a Nova Música* (1914), *Pastoral – ritmos* (1927), *No Estilo de Bach* (1919); *Fuga em vermelho* (1921); *Rítmico* (1930), *Polifonia* (1932), *Nova Harmonia* (1936) ou *Paisagem em lá menor* (1939) são alguns exemplos.⁶⁴ Klee analisou durante anos a relação entre pintura e música, revelando a mesma vontade de importar da música o elemento tempo, convicto de que ela podia servir de metáfora para uma nova pintura, capaz de revelar a sua expressão temporal. A sua pintura apropriar-se-ia de técnicas usadas nos modelos musicais, imitação contrapontística, cânon, ou processos de aumentação e de diminuição, técnicas estas que aplicou aos seus motivos plásticos. Klee estabelece uma analogia entre elementos musicais e pictóricos de forma mais evidente ao usar a linha como melodia e as cores como sons ou tonalidades musicais. Como refere Rainer Maria Rilke, “Even if you hadn’t told me he plays the violin, I would have guessed that on many occasions his drawings were transcriptions of music”.

Assim, pegando nestes exemplos de interação entre pintura e música, neste jogo de correspondências, poder-se-ão escolher alguns quadros destes pintores (e de outros, como Kupka, Delaunay, etc...) para, por um lado, mostrar como a fronteira entre as duas

⁶⁴ Cf. “La musique dans la vie de Paul Klee. Paul Klee le musicien”, http://www.paulkleezentrum.ch/ww/fr/pub/web_root/act/musik/paul_klee_und_die_musik.cfm#top.

disciplinas permite a partilha de elementos técnicos e expressivos comuns às duas artes, por outro, que estes exemplos poderão servir de mote para que, a partir deles, se improvise musicalmente: pegando no todo e/ou em partes, ou ainda, seguindo a mesma inspiração destes artistas, se pinte ou desenehe, tendo como ponto de partida uma peça musical ou exercícios musicais.

A análise dos elementos visuais presentes nestes quadros serve também para se estabelecer uma comparação com as características do som: altura, duração, timbre e dinâmica. O professor poderá estabelecer paralelismos: entre altura do som e altura de traços ou de outros elementos pictóricos, e ainda altura do som e intensidade de cor (cores escuras/sons graves e vice-versa); entre duração do som e comprimento ou “duração” física de um traço, de uma pincelada; entre timbre e cor; e por fim, entre dinâmica e textura. Todas estas comparações podem servir de temática para diversos exercícios práticos que poderão ajudar a aprender, de forma lúdica e criativa, questões fundamentais da música.⁶⁵

Por outro lado, estes exemplos mostram como a criatividade de uma artista não se confina a uma disciplina, do mesmo modo que a criatividade de um músico não se deve restringir ao pensamento musical: a criatividade é algo que não se pode circunscrever, ela é e deve ser ensinada de forma abrangente e multidisciplinar.

3.2. A composição na infância

É perfeitamente habitual solicitar-se a uma criança que exerça a sua criatividade através de actividades ligadas ao desenho ou à pintura, seja num contexto escolar ou mesmo em ambiente familiar, sem que se coloque a questão se ela conhece alguma técnica pictórica ou qualquer outro conhecimento técnico ou histórico ligado às artes visuais. Contudo, é muito raro assistir-se a paralelo semelhante na música, ou seja, é invulgar ver uma criança ser solicitada para o exercício mais ou menos “livre” da composição, seja em actividades musicais criativas ou de improvisação musical, quer em contexto familiar quer em contexto escolar e nem mesmo no ensino vocacional da música.

Uma razão explicativa para que isto aconteça prende-se com a crença mais ou menos generalizada de que para que um aluno ou uma criança componha, terá de passar previamente pela aquisição de uma série de conhecimentos técnicos e competências ligadas à leitura e à escrita. Como consequência, o exercício da composição é relegado para anos mais tarde, quando essas competências e conhecimentos supostamente estarão

⁶⁵ Ver, adiante, 5.3. Criatividade através da ilustração visual, do desenho ou da pintura.

desenvolvidos. Ora, segundo alguns autores, esta situação faz com que se perca a mais “genuína” criatividade dos alunos, se desperdicem anos em que essa criatividade podia ter sido desenvolvida e, acima de tudo, se desaproveite o potencial criativo que é especialmente elevado na infância e adolescência.⁶⁶

A criatividade musical das crianças é enorme, mas ela perde-se facilmente se não for estimulada e desenvolvida, e se os educadores musicais valorizarem mais a execução e a audição e esquecerem ou negligenciarem a improvisação e a composição. Isso é o equivalente a ensinar uma criança a ler e a ouvir, mas sem a ensinar a escrever e a falar.⁶⁷

As crianças nascem com a capacidade para inventar música. Vários estudos com bebés demonstraram que as primeiras manifestações vocais aparecem por volta dos 2/3 meses, que a “lalação musical” pode ocorrer cerca dos 6/7 meses e o cantar de músicas inventadas ou imitadas entre os 3/4 anos.⁶⁸ Essa actividade é-lhes tão natural que normalmente as crianças fazem-na associando-a a uma brincadeira ou a actividades ligadas à vida diária.

Entre os 4 e os 7 anos, as crianças fazem a sua própria música, e o facto de se poder chamar composição a essa actividade é uma questão meramente académica, mas o que é certo é que esta é uma idade fulcral para que as suas capacidades criativas sejam estimuladas. Poder-se-á considerar esta etapa como uma fase “pré-compositiva”, uma vez que as fronteiras entre a improvisação e a composição ainda não estão bem estabelecidas, isto é, a ideia de uma peça musical acabada é algo ainda incerto.⁶⁹

Alguns estudos mostraram que não só as crianças têm capacidade para compor, como também que por volta dos 9 anos empregam os mesmos processos usados por compositores profissionais.⁷⁰

Quando iniciam a escola primária ou a escola de música, as crianças exploram meticulosamente o mundo sonoro de que dispõem: compõem e improvisam canções e experimentam todas as potencialidades dos instrumentos que têm ao seu alcance. Se estudam um instrumento, é frequente improvisarem pequenos trechos em instrumentos, que em termos técnicos normalmente ultrapassam quer no grau de dificuldade quer na variedade de requisitos solicitados as peças que andam a estudar. Geralmente essas

⁶⁶ Cf. GIRÁLDEZ, A., “La composición en el aula de música”, artigo publicado na revista *Aula de Innovación Educativa*, 145, p. 7-11, outubro 2005 e posteriormente em PLAZA, J. L. A., *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*, Editorial Graó, 2007, p. 27-33.

⁶⁷ Cf. GLOVER, 2004, p. 16.

⁶⁸ Cf. TAFURI, Johannella, “Lo sviluppo musicale del bambino”, *Quaderni acp* 2005, n.º 12(3), 2005, p. 96-98.

⁶⁹ Cf. GLOVER, 2004, p. 56.

⁷⁰ Cf. WEINBERGER, N. M., “Musical Composition by Schoolchildren”, regents of the University of California, 1998, <http://www.musica.uci.edu/mrn/V5I3F98.html#compositions>.

primeiras composições já surgem com alguma organização dos sons em padrões e formas musicais.

À medida que as suas capacidades ligadas à linguagem vão aumentando, também aumenta a facilidade com que compõem e com que inventam letras ou outro acompanhamento para essas canções. Na pré-adolescência, o exercício da composição é muitas vezes feito em grupo, que ensaia as suas próprias canções, normalmente com suporte instrumental. Já na adolescência, a autocritica aumenta e a motivação para a composição normalmente diminui quando esses indivíduos não têm a destreza técnica para tocar canções equivalentes às que eles apreciam. Em muitos casos, o exercício da composição é feito de forma independente da escola ou de um professor.⁷¹

Assim se vê como é de lastimar que a maior parte dos currículos musicais não dêem a devida atenção ao potencial criativo das crianças. Apesar de tudo, como já se disse anteriormente, esta situação tem-se vindo a alterar nas últimas décadas do século XX e a composição tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante na educação musical, seguindo o modelo das propostas criativas desenvolvidas noutras áreas, em especial nas artes plásticas e na língua.

Com o desenvolvimento da comunicação e da informação, nunca como nos dias de hoje foi tão fácil ter acesso a outras realidades musicais e, com isso, a evolução global das percepções transculturais da música trouxe uma nova forma de encarar a composição: a noção de composição musical é hoje tão flexível quanto são variados os processos de composição e as próprias músicas daí resultantes. De igual forma, também a ideia de compositor que dominava na cultura da música clássica ocidental e nos sistemas educativos ocidentais se vê fragilizada e necessitando de reformulação quando comparada com outros géneros musicais, nos quais esse conceito é totalmente diferente ou mesmo inexistente.

A admiração que professores e artistas visuais demonstraram ao longo do século passado pela arte infantil — que teve uma enorme influência na arte de vários artistas de renome na história da pintura — não tem paralelo no universo musical. Em 1917, Roger Fry organizou em Londres uma exposição de desenhos infantis resultantes do seu *Omega Workshop* e esta foi a primeira vez que se expôs arte infantil em Inglaterra. Marion Richardson, artista e professora, visitou esta exposição que foi o ponto de partida para uma vida dedicada ao estudo e a um trabalho exaustivo com crianças e professores no sentido de promover este tipo de arte. Estas seriam as primeiras manifestações de entre

⁷¹ Cf. GLOVER, 2004, p. 7 e 15-16.

muitas mais que viriam a ser conhecidas como “Child Art Movement” que tem agora expressão em diversos pontos do mundo.⁷²

Não existiu, ao longo do século passado, equivalência musical para este reconhecimento público da arte infantil. Contudo, houve alguns indivíduos que pontualmente se dedicaram a esta arte; foi o caso de Satis Coleman,⁷³ que em Nova Iorque, na década de 1920, defendia uma formação musical baseada no princípio de que as crianças necessitam de experiências musicais para exercitar a criatividade e improvisação. Neste sentido, Coleman estrutura uma série de actividades que incluíam o canto — baseado num repertório de canções tradicionais, folclóricas e outras compostas pelos próprios alunos —, conversações vocais improvisadas, construção e exploração de instrumentos e improvisação e composição com vários instrumentos simples, execução em grupo, jogos rítmicos e dança e movimento. Esta educadora deu um grande enfoque à composição infantil e considerava que para o exercício da criatividade não se deveria esperar que as crianças aprendessem a ler e a escrever música, por isso, concebeu um sistema de notação simplificado, um sistema numérico, com o qual registava essas melodias.⁷⁴

Outro exemplo foi o caso do compositor Walford Davies que, entre 1922 e 1941, estabeleceu uma ligação entre a composição infantil e a rádio. Este professor acreditava imenso no potencial criativo das crianças e na sua capacidade para comporem as suas melodias. Por isso, introduziu a composição de melodias nas suas aulas que depois eram gravadas pela Gramophone Company, para a qual também trabalhava, e que de seguida eram transmitidas pela rádio.⁷⁵

Já na década de 1930, o estímulo da invenção musical nas crianças teve um novo alento com a utilização nas escolas primárias das práticas de improvisação instrumental e vocal sugeridas na *Schulwerk* de Carl Orff.⁷⁶

No início da década de 1940, Dorothea Doig estudou as estratégias utilizadas por alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 — que não tinham recebido nenhuma aprendizagem de composição — para compor as suas músicas. As descobertas foram

⁷² Cf. GLOVER, 2004, p. 20.

⁷³ Satis Coleman (1878-1961) foi uma educadora musical americana ainda pouco conhecida, apesar da sua carreira ter tido um profundo efeito na educação musical de 1920 a 1940. Ela concebeu um programa musical que permitia aos alunos aprender através da exploração dos instrumentos, da canção, do movimento e da criatividade. Coleman combinava uma aprendizagem experimental com recursos etno-musicais para criar uma educação multicultural e interdisciplinar, muito antes de estes conceitos serem conhecidos. Por tudo isto, ela é considerada por muitos como uma pioneira da pedagogia musical. Cf. SOUTHCOTT, J., “A Music Education Pioneer – Dr. Satis Naronna Barton Coleman”, *British Journal of Music Education*, 2008, p. 123-132.

⁷⁴ Cf. GLOVER, 2004, p. 22.

⁷⁵ Cf. COX, G., ““Changing the face of school music”: Walford Davies, the gramophone and the radio”, *British Journal of Music Education*, 2008, p. 45-55.

⁷⁶ A *Schulwerk* fomentava o exercício da improvisação vocal e instrumental, porém dentro de parâmetros bastante limitados, não é uma obra que tenha sido concebida para formar compositores.

bastante curiosas, por exemplo a maior parte das crianças compõem em métrica binária e as crianças mais velhas utilizam menos variedade de notas que as mais pequenas. Também em 1989, John Kratus estudou essas estratégias, examinando o ritmo, melodia, motivo e características frásicas⁷⁷ e, num estudo posterior,⁷⁸ Kratus investigou a relação entre audição e o processo e qualidade das composições em crianças de 9 anos.⁷⁹

Em meados do século XX, a atenção dada à criatividade infantil é notória, com vários grupos trabalhando a composição infantil, como por exemplo Ash Beryl e Barbara Rapaport,⁸⁰ professores especializados em psicologia e pedagogia infantil que dedicam especial atenção às capacidades criativas das crianças, entre os 7 e os 11 anos de idade, num contexto interdisciplinar com outras artes.⁸¹

Em 1974, a professora Glynne-Jones publica o livro intitulado *Música*, cujo conteúdo se prende com a composição infantil desde o início da escola primária, mostrando muitos exemplos através de partituras.

Como se viu, houve ao longo do século XX, muitas experiências positivas no ensino da composição, muitas delas realizadas no ensino primário por professores generalistas, que introduziram esta actividade criativa como mais uma expressão artística entre as várias que já desenvolviam, como a pintura, a escrita e a dança.

Uma das questões apontadas por Joanna Glover⁸² que mais prejudica o desenvolvimento da composição infantil e mesmo a que se ensina daí em diante prende-se com o facto de haver uma tendência para se considerar a composição uma actividade reservada a uma pequena elite letrada e talentosa e, por isso, dificilmente alcançável, o que consequentemente faz com que não se leve a sério as capacidades criativas das crianças ligadas à composição.⁸³

3.3. A composição na sala de aula: sugestões pedagógicas

A actividade criativa musical das crianças pode surgir em qualquer lugar a qualquer hora, pois como se disse, esta é uma actividade inerente ao seu desenvolvimento intelectual. Por isso, não será apenas nas aulas específicas para o ensino da música que deverá trabalhar essas competências. Como também se viu, muitos dos mais valiosos trabalhos

⁷⁷ KRATUS, J., “A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11”, *Journal of Research in Music Education*, 1989, 37: 5-20.

⁷⁸ KRATUS, J., “Relationships among children’s music audiation and their compositional processes and products”, *Journal of Research in Music Education*, 1994, 42:115-130.

⁷⁹ Cf. WEINBERGER, N., 1998.

⁸⁰ Em 1966 publicam o livro intitulado *Creative work in the junior school* que volta a ser reeditado em 2002.

⁸¹ Cf. GLOVER, 2004, p. 29.

⁸² Autora do livro *Children Composing 4-14*, já citado.

⁸³ Cf. GLOVER, 2004, p. 30.

com a composição infantil levados a cabo ao longo do último século, aconteceram nas aulas do ensino primário orientadas por professores generalistas, muitas vezes sem formação musical. O que será aconselhável é que o professor seja capaz de criar um ambiente onde a música seja parte integrante das actividades diárias.

Segundo Glover os objectivos mais importantes para trabalhar a criatividade musical das crianças dos 4 aos 7 anos seriam:

- apoiar as actividades criativas espontâneas das crianças e estimulá-los para que construam sobre essa consciência crescente.
- Incrementar as destrezas, a compreensão e o vocabulário musical que vai sustentar o desenvolvimento da composição e da improvisação
- Fazer ambas as coisas num ambiente musical que enriqueça, interesse e desafie as crianças para que continuem com o seu próprio trabalho criativo.⁸⁴

A maioria das composições infantis distancia-se bastante dos modelos comuns de canções aprendidas ao longo da formação musical. Segundo Moorhead y Pond, encontram-se algumas diferenças consideráveis entre as canções aprendidas e as músicas compostas:⁸⁵

- as músicas infantis têm um ritmo livre e sem medida, ao contrário das canções aprendidas;
- estas músicas compostas são melódicas, não pertencem necessariamente a nenhuma tonalidade nem remetem para nenhum sistema harmónico; podem ser modais ou atonais, ao contrário das canções aprendidas que normalmente estão no modo maior ou menor ou num sistema harmónico dominado pelas harmonias de tónica, dominante e subdominante.
- a letra associada é mais imaginativa.

A partir dos 8 anos a consciência crítica está bastante mais desenvolvida e por isso o trabalho criativo da composição musical é feito de uma forma mais atenta e reflectida. Assim, com crianças entre os 8 e os 12 anos, o papel do professor deverá ser o de:

⁸⁴ Cf. GLOVER, 2004, p. 58.

⁸⁵ Cf. GLOVER, 2004, p. 65.

1. ajudar as crianças a adquirirem uma visão de si mesmas como compositores em desenvolvimento, com o seu “estilo” individual assente nas suas habilidades musicais, interesses e imaginação;⁸⁶
2. criar constantes oportunidades para que os alunos componham, quer individualmente quer em grupo;
3. incrementar as habilidades, a compreensão e o vocabulário que estão na base do desenvolvimento da composição;
4. tentar que esses projectos de composição sejam da escolha dos alunos a partir das suas habilidades, interesses e imaginação;
5. proporcionar um ambiente que favoreça e estimule o gosto e o interesses pelo seu próprio trabalho de criativo;
6. procurar que essas composições sejam tocadas, apresentadas em público e, sempre que possível, registadas.

⁸⁶ Cf. GLOVER, 2004, pp. 91, 92.

4. ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE INCLUEM A CRIATIVIDADE NAS AULAS DE FM

Apesar da criatividade musical — seja através da composição, da improvisação ou da expressão corporal — ser vista como um dos elementos necessários à formação de um músico, ela tem sido uma das mais negligenciadas competências do ensino da música.⁸⁷

Porém, esta situação parece paradoxal se comparada com o modo como vários compositores, ao longo do século XX, estiveram activamente envolvidos no ensino da música e com a enorme contribuição que lhe procuraram dar: não só revolucionando a sua pedagogia, como é caso de Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Orff, Kabalevsky ou Schafer, mas também contribuindo com a elaboração de documentos acerca da teoria musical e da composição, ou ainda, pela própria composição de estudos, exercícios e peças pedagógicas; veja-se, a título de exemplo, o caso de Arnold Schoenberg, Aaron Copland, Paul Hindemith ou Igor Stravinsky.⁸⁸

Por outro lado, também é verdade que a maior parte dos métodos concebidos, ou as propostas pedagógicas dos autores atrás mencionados não propiciam o desenvolvimento da aprendizagem da composição. Este facto é mais evidente no caso de Dalcroze, Orff, Kodály ou Kabalevsky, as suas propostas pedagógicas não prestaram muita atenção à aquisição das técnicas ao nível da composição, centrando-se sobretudo no desenvolvimento elementar da técnica de improvisação.

4.1. Jacques-Dalcroze

O século passado foi, como se viu, um período de grandes mudanças para a educação musical, provocadas sobretudo pelos importantes avanços pedagógicos e psicológicos. Os principais teóricos da psicologia cognitiva estabeleceram uma linha de investigação que apoia e confirma as metodologias propostas por diversos músicos e pedagogos ao longo do século XX. Os resultados destas pesquisas parecem demonstrar que o movimento envolvido na experiência musical favorece a chamada inteligência corporal

⁸⁷ Cf. JORGENSEN, Estelle, *The art of teaching music*, Indiana University Press, Bloomington, 2008, p. 161.

⁸⁸ IDEM, *ibidem*.

ou cinestésica,⁸⁹ e esta ideia, comum a vários pedagogos, foi uma das mais singulares, por assumir que uma efectiva aprendizagem musical só pode existir com o comprometimento do corpo, ou seja, o conhecimento musical tem de passar pelo envolvimento do corpo e do movimento nesse processo, uma vez que a experiência corporal e a experiência mental não são separáveis no processo intelectual.

De todos os métodos que surgiram, a rítmica de Dalcroze é o que mais destaque dá ao movimento e ao corpo como elementos activos na aprendizagem musical.

Desde o início do século passado que a influência de Emile Jacques-Dalcroze se faz sentir no ensino da música, dança, teatro ou mesmo da terapia musical.⁹⁰ Dalcroze foi um dos primeiros pedagogos a reconhecer o papel do corpo e das experiências de movimento na compreensão da música, afirmando que o corpo é um aliado inseparável da mente. Enquanto professor de harmonia no Conservatório de Genebra, Dalcroze constatou que os seus alunos, apesar de dominarem a teoria musical, tinham sérias dificuldades rítmicas, expressivas e de audição interna do que estava escrito na partitura, isto é, *audição interior*. A sua filosofia musical levou-o a desenvolver um método dividido em três partes: a rítmica ou *eurritmia*, que significa ‘bom ritmo’⁹¹, o solfejo e a improvisação.⁹² Esta metodologia procura educar através do movimento, definindo o corpo como um instrumento rítmico e sonoro. Através da *eurritmia*, o corpo desempenha um papel de intermediário entre o som e o pensamento. De facto, Dalcroze e os pedagogos já referidos perceberam que existia uma estreita relação entre a acção corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas.⁹³

Este método interactivo de educação musical relaciona os laços naturais entre movimento corporal e movimento musical, levando assim o indivíduo a desenvolver as suas faculdades artísticas. A consciência e percepção corporal parece desenvolver-se através da estimulação da motricidade global promovida por diferentes exercícios audiomotores que permitem treinar o ouvido musical, desenvolvendo a audição interior e a expressão pessoal. Trata-se assim duma espécie de “solfejo musical no espaço” que

⁸⁹ ELLIOT, David, “Praxial Music Education. Reflections and Dialogues” 4, Body-Mind, <http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/index.html>.

⁹⁰ Cf. FREGO, David, “The Approach of Emile Jaques-Dalcroze”, The Alliance For Active Music Making, http://www.allianceamm.org/resources_lem_Dalcroze.html.

⁹¹ Cf. BOYARSKY, Terry, “Eurhythmics. Quick Reaction Exercises”, *The Orff Echo Editorial Board*, Winter 2009, p. 15, <http://www.aosa.org/09conf/documents/BoyarskyWinter09.pdf>.

⁹² Dalcroze definia *eurritmia* como a educação para a música e pela música (*par la musique et pour la musique*), citado em JUNTUNEN, Marja-Leena, *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*, Academic Dissertation presented in the Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, 2004, p. 15, herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf.

⁹³ Cf. LIMA, Sónia e RÜGER, Alexandre, “O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical”, *Revista Electrónica da ANPPOM*, vol. 13, nº 1, 2007, www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.pdf.

permitirá, através do movimento e do gesto, uma descoberta do corpo como primeiro instrumento e uma interiorização dos elementos musicais antes de serem intelectualizados.

A metodologia Dalcroziana pretende assim desenvolver o sentido cinestésico do aluno, através de movimentos naturais como andar, correr ou saltar. Estes exercícios podem ser realizados na sala de aula, aparecendo associados à música que o professor improvisa ao piano possibilitando ao aluno a criação de imagens audiomotrizas que permitem enriquecer a sua musicalidade. Para estes exercícios, a música seria escolhida em função de cada situação pedagógica.

Segundo a rítmica de Dalcroze, a educação musical serve de estímulo ao desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, promove o seu desenvolvimento físico, afectivo, intelectual e social; por essa razão, deverá ter lugar em aulas de grupo, que fomentem a interacção dos participantes e a melhoria das suas competências sociais. Estas lições musicais durariam, em geral, 50 a 75 minutos, conforme a idade dos participantes e aparecem estruturadas em três partes:

- a primeira parte é dedicada ao aquecimento que prepara a actividade física e musical;
- a segunda parte é composta por variados exercícios que seguem uma dinâmica sequenciada e que exigem concentração por parte dos alunos. Esses exercícios são escolhidos conforme a temática da aula: repetitivos, de reacção, com materiais rítmicos e/ou musicais, com propostas de grupo, de improvisação e de criatividade musical e corporal, entre outros. Em conjunto, aprende-se e improvisa-se através da imitação, da reacção, da integração e da sociabilização.
- numa terceira parte são aplicadas as noções e os conhecimentos trabalhados e adquiridos na fase anterior, através de exercícios que procuram intencionalmente desenvolver a criatividade, tais como jogos, improvisações, composições espontâneas.

Com estas aulas, Dalcroze pretendia desenvolver, não só a atenção, a concentração e a memória do aluno, mas também a sua imaginação e criatividade. Assim, a improvisação musical e corporal, ao ajudar o aluno a descobrir a sua própria linguagem musical, era considerada uma etapa fundamental ao longo de todo o processo de aprendizagem. Com esta metodologia, o autor não pretendia desenvolver apenas o ritmo na música, mas também os seus diferentes parâmetros, sempre em grupo e na relação com o movimento e o espaço.

Este autor considerava ainda que as capacidades essenciais de um músico, tais como a inteligência auditiva e o instinto rítmico, só poderiam ser expressas se esse músico tivesse um corpo treinado, capaz de as expressar através da execução musical. No seu artigo *L'éducation par le rythme*⁹⁴, Dalcroze define as qualidades que julga indispensáveis a um músico: “[...] a fineza do ouvido, a sensibilidade nervosa, o sentido rítmico — quer dizer, o sentido certo das relações existentes entre os movimentos no tempo e os movimentos do espaço — e finalmente, a capacidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas.”

4.2. Edgar Willems

Edgar Willems (1890-1978) foi um filósofo, psicólogo e pedagogo que se inspira nas ideias de Dalcroze para desenvolver um método fundamentado na psicologia infantil. Como tal, o corpo e o movimento desempenham também um papel crucial no seu método de ensino.

Willems, tal como Dalcroze, encontrava certas fragilidades no ensino musical, em particular na parte rítmica. Para prevenir e/ou mitigar essas dificuldades, Willems considerava que uma boa “ginástica rítmica”, baseada no ritmo geral e não só no ritmo musical, poderia ser uma boa ajuda senão mesmo a única solução. O autor fazia assim referência à *eurritmia* de Dalcroze, pois esta, tal como Willems veio defender, baseava-se mais no ritmo natural do corpo do que no ritmo musical⁹⁵

A educação willemiana baseia-se na vasta experiência que o autor adquiriu ao longo da sua vida enquanto educador de crianças de todas as idades. Willems considerava que o ritmo e movimento estão presentes no ser humano em acções tão naturais como andar ou respirar, no pulsar do coração, e em muitas das suas mais simples reacções físicas e emocionais. Nesse sentido, considerava que o educador deveria aproveitar esse facto para despertar a vivência interior do ritmo; nas palavras do autor: “Dans l'éducation musicale il est utile, voire indispensable, que le rythme soit réalisé physiquement. Il doit être vécu physiologiquement, soit en réalité, soit par l'imagination motrice résultant d'expériences physiologiques”.⁹⁶

Segundo este pedagogo, o primeiro elemento da educação musical que o aluno deverá adquirir é o sentido do tempo que é um sentido sobretudo fisiológico, e que se apreende

⁹⁴ JACQUES-DALCROZE, E., “L'éducation par le rythme”, *Le Rythme*, 7, 1909, p. 63-70.

⁹⁵ WILLEMS, E., *Les Frappés et L'instinct rythmique*, Éducation Musicale: Méthode Edgar Willems, carnet no 4b, Éditions Pro Musica, Fribourg, 1975, p. 1.

⁹⁶ WILLEMS, E., *Le Rythme et le Mouvement Naturel dans les cours d'Éducation Musicale*, Éducation Musicale: Méthode Edgar Willems, carnet no 4c, Éditions Pro Musica, Bienne, 1971, p.1.

através da resposta do corpo à experiência sonora, dado que ritmo musical e corporal estão ligados. O ritmo musical seria uma estilização do ritmo corporal e do ritmo em geral.⁹⁷

Na metodologia de Willems cada experiência de aprendizagem compõe-se de várias fases: a audição, a parte rítmica, a entoação de canções e o movimento corporal. Como já foi referido, para o autor, o movimento corporal é essencial na aquisição do sentido do tempo, logo o seu método preconiza um conjunto de exercícios de movimento, acompanhados por música tocada ou improvisada pelo professor ao piano, baseados nos movimentos mais simples, como andar, correr ou saltar, e nalgumas variações dos mesmos. Em todas as actividades, independentemente de uma maior ou menor actividade corporal, os elementos musicais serão sempre abordados sem que haja um recurso à teoria.⁹⁸

Para Willems, as canções são elementos de síntese musical, reunindo em si os elementos fundamentais da música, por isso, tal como para Kodály, constituem-se como um elemento fundamental na educação musical de uma criança. O autor via também nas canções uma oportunidade de associar movimento e música⁹⁹, que constituem material musical útil, quer à improvisação do professor ao piano, quer à improvisação rítmica através do movimento pelo aluno.¹⁰⁰

Para Willems há três tipos de consciência musical: rítmica, melódica e harmónica. Às anteriores ele acrescentaria uma quarta, a consciência sensorial. O corpo e o movimento, que para Willems tem o papel de protagonista na educação musical, aparecem associados à consciência rítmica. Esta associação materializa-se de duas formas: partindo da música o aluno poderá expressá-la através de movimentos adaptados, ou o professor e o aluno improvisam musicalmente tendo em conta os movimentos corporais.

O corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento rítmico que utiliza o ritmo implícito dos movimentos básicos como o andar, a marcha, a corrida, os saltos, etc... para desenvolvimento da sua dimensão temporal. Esta relação entre elementos corporais e musicais é explicada nos cadernos pedagógicos que estão dedicados de maneira especial ao movimento: *O ritmo e o movimento nas aulas de educação musical*, (nº 4C) e *Pequenas danças, saltos e marchas*, (nº 10).

⁹⁷ IDEM, p. 1.

⁹⁸ Cf. WILLEMS, 1975, p. 2.

⁹⁹ IDEM, p. 5.

¹⁰⁰ IDEM, p. 11.

4.3. Zoltán Kodály

Por volta de 1929, Kodály estava determinado a reformar o ensino musical e a fazer desta aprendizagem uma componente essencial na educação de qualquer criança. Kodály encorajou os seus colegas e alunos a viajarem pela Europa em busca dos melhores modelos de ensino e as suas descobertas vieram a fazer parte do movimento que hoje é conhecido internacionalmente como *Kodály Music Education*. A filosofia da educação musical de Kodály baseia-se na ideia de que a música tem um papel determinante no desenvolvimento global da criança e, por isso, a sua aprendizagem deve ser assumida como um direito. Devendo ter início o mais cedo possível para desenvolver a musicalidade inata do ser humano, esta aprendizagem deve ter por base e princípio o uso do mais acessível e individual dos instrumentos — a voz, que se deve servir somente de materiais musicais de grande qualidade. A sua pedagogia baseia-se, tal como em Dalcroze, no princípio do “sign before symbol”, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do concreto para o abstracto. Segundo Kodály, os conceitos musicais deveriam ser ensinados de forma sequenciada e a ordem geral da instrução musical deveria ser: ouvir, cantar, demonstrar, verbalizar, escrever, ler e criar; por outro lado, as competências musicais a serem desenvolvidas ao longo da aprendizagem seriam: cantar, ouvir, movimentar, memorizar, compor, conduzir e praticar (um instrumento). Por fim, o desenvolvimento destas competências deveria atender, por sua vez, a 5 fases: preparar, tornar consciente, reforçar, praticar e criar.

Na primeira fase, os alunos experimentam o novo conceito musical, não só através da audição, da entoação de ouvido, mas também através do movimento. Na terceira fase, a chamada fase prática, os alunos, depois de terem nomeado o conceito e de conhecerem a sua representação visual (segunda fase), exploram-no através da audição, da entoação, da audição interior, da leitura e da escrita, mas também, mais uma vez, do movimento. Na última fase, a chamada fase criativa, os alunos aplicam os seus conhecimentos através da improvisação, da composição e na prática instrumental.

A utilização do corpo e do movimento parece assumir, de facto, uma grande importância na educação musical da Hungria, bem visível na prática folclórica¹⁰¹ com os movimentos corporais de andar, correr e saltar, por exemplo, a aparecerem como acompanhamento natural da entoação de canções por parte das crianças, por se crer que ajudam a enfatizar

101 László Vikár um etnomusicólogo húngaro e colega de Kodály, verificou, enquanto recolhia músicas dos camponeses húngaros, que estes frequentemente necessitavam de se levantar e movimentar para poderem recordar e entoar as canções folclóricas. Cf. CHOKSY, Lois, *The Kodály Context. Creating an Environment for Musical Learning*, Prentice-Hall, New Jersey, 1981, p. 40

o ritmo da canção.¹⁰² O método de Kodály segue também esta ideia e permite/requer o livre uso do corpo e do movimento no acompanhamento de canções, fazendo uso, quer de movimentos básicos e descontextualizados, quer de movimentos mais complexos, como aqueles que fazem parte de jogos e de coreografias.

4.4 Carl Orff

Carl Orff foi, para além de um notável compositor, o criador de um dos sistemas de educação musical mais influentes do século XX. Em 1924, cria em Munique, com a bailarina e pedagoga Dorothee Günther, uma escola de rítmica, música e dança (Güntherschule). Estavam assim criadas as condições que viriam a promover as ideias de uma educação musical através da música e do movimento e que ainda hoje podemos confirmar no projecto educativo que conhecemos como Orff-Schulwerk.¹⁰³

O método Orff-Schulwerk é uma forma de ensinar e aprender música que marcou a educação musical do século XX, e que tem como objectivo desenvolver as capacidades expressivas e perceptivas das crianças através dos seus interesses naturais, que seriam essencialmente: cantar, recitar, dançar e tocar instrumentos. Este método de ensino/aprendizagem pretende proporcionar à criança uma experiência de aprendizagem lúdica e enriquecedora que se baseia na articulação de três pilares fundamentais deste conceito educativo: música, movimento e linguagem.¹⁰⁴ As aulas baseadas no método Orff-Schulwerk são eminentemente práticas, prevendo que o aluno participe emocionalmente através da música e da dança e se vá desenvolvendo musicalmente através da expressão vocal, instrumental e corporal, antes de iniciar a conceptualização dos elementos musicais. Neste método é dado grande ênfase ao pensamento criativo, logo a improvisação e a composição assumem um lugar central; assim, segundo esta metodologia, a improvisação através do movimento deverá começar cedo e o professor deverá encorajar as crianças a darem livre expressão à imaginação melódica ligada ao movimento.¹⁰⁵ Outro lado do trabalho corporal nesta metodologia é a improvisação, pela qual se garante a liberdade de movimentos e o desenvolvimento do potencial expressivo do aluno, ao mesmo tempo que se faz a actividade mais lúdica. Esta fase de improvisação corporal serve como passagem progressiva para outros trabalhos corporais com mais precisão rítmica.

¹⁰² IDEM, *Ibidem*.

¹⁰³ Cf. DÍAZ, Maravillas & GIRÁLDEZ, Andrea (cords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*, Editorial Graó, Barcelona, 2007, p. 73.

¹⁰⁴ Cf. KEETMAN, Gunild, *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk*, Shott and Co, London, 1974, p. 107.

¹⁰⁵ IDEM, p. 163.

Orff considerava ainda que a resposta física à música é inerente ao ser humano e que o educador deveria considerar esse facto como um importante aliado do processo de aprendizagem musical.¹⁰⁶ O método Orff considera, desta forma, que o movimento, para além de estar presente enquanto componente cinestésica da performance musical, é um elemento indispensável na aquisição de conceitos e no desenvolvimento musical e emocional do aluno. O professor que adopta este método cria exercícios de movimento que obrigam à concentração, à rápida reacção física e à compreensão musical. Assim, padrões simples de movimento, formas de dança e coreografias são considerados por si elementos auxiliares à alfabetização musical, sendo que nenhuma aula de música deveria existir sem a participação do movimento corporal.¹⁰⁷

4.5. John Paynter

John Paynter defendia a centralidade da música na educação e a importância da criatividade na educação musical, não a concebendo como uma actividade estritamente condicionada pelo treino de capacidades e competências e questionando o facto de a aprendizagem da música estar condicionada pela aquisição das convencionais competências da leitura e da escrita musicais. Paynter colocava a tónica no desenvolvimento das crianças no sentido do discernimento e capacidade para fazerem juízos próprios: “As crianças necessitam de estímulos criativos para usarem as competências adquiridas mas também para as adquirirem (...) até mesmo nos níveis mais elementares.”.¹⁰⁸

A sua pedagogia baseava-se também no princípio de que os professores de música deviam procurar conhecer outras áreas de expressão artística, tal como os professores dessas áreas deveriam incluir a música nas suas práticas, pois a música, tal como as outras artes, “(...) oferece oportunidades únicas para desenvolver a imaginação, a sensibilidade, a inventividade e o prazer — elementos essenciais no equilíbrio de qualquer currículo.”.¹⁰⁹

O professor deveria estimular a imaginação, explorando e descobrindo com os alunos músicas de estilos diferentes (antigos e modernos), e optando por ensinar a notação e a história da música, por exemplo, apenas quando e onde se justificasse.

¹⁰⁶ Cf. HALL, Doreen, *Orff-Schulwerk. Music for Children. Teacher's Manual*, B. Schott's Söhne. Mainz, Edition 4898, p. 12.

¹⁰⁷ Cf. KEETMAN, 1974, p. 107.

¹⁰⁸ PAYNTER, J., *Music in the Secondary School Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, p. 123.

¹⁰⁹ PAYNTER, J., *Music in the Secondary School Curriculum*, p. XIII.

Durante a década de 1970, John Paynter dirigiu em Inglaterra um projecto da *Schools Council*, que durou uma década e que foi denominado *Music in the Secondary School Curriculum*. Em 1974, foi publicado o primeiro documento resultante desse projecto intitulado *A influência da Música Popular sobre a Música Criativa na Sala de Aula*, que se baseava em exemplos de composições — alguns incluindo gravações — realizadas por alunos entre os 14 e 15 anos.¹¹⁰

Patch-Work Music Project, Honouring the Work of John Paynter é um projecto levado a cabo em memória de John Paynter, que faleceu em 2010, e cujo objectivo é juntar pessoas com formação musical ou com gosto pela música e levá-los a compor dentro do espírito de John Paynter.¹¹¹

4.6. A. Murray Schafer

Murray Schafer é considerado um dos mais importantes compositores canadianos e uma das figuras mais interessantes da vanguarda musical internacional. A partir da década de 60, para além do seu trabalho como compositor, Schafer desenvolveu uma série de reflexões e teorias acerca da educação musical, que ainda hoje percorrem o mundo em obras posteriormente publicadas: *O compositor na sala de aula*, *Limpeza de ouvidos*, *A nova paisagem sonora*, *Quando as palavras cantam* e *O Rinoceronte na aula*.¹¹²

Schafer é considerado um pedagogo nato que, ao longo dos anos, sensibilizou os seus alunos para a criatividade e para a composição, procurando que se desinibissem e que trabalhassem o som num clima de espontaneidade e descoberta. Este pedagogo teve como preocupação despertar a curiosidade dos seus alunos para o que cada um pode descobrir em si mesmo, para a manifestação da individualidade e para valorizarem o seu próprio pensamento, aliando-o a uma autocrítica positiva.

Schafer faz parte da chamada pedagogia criativa: para ele o trabalho do professor assemelha-se ao de um escultor, sendo portanto o de esculpir o espírito do aluno, orientando-o e induzindo-o na exploração, na experiência, na descoberta.

Schafer, não se considerava um professor de música comum, mas um compositor que ensina.¹¹³ Por isso, a sua forma de estar na sala de aula não é a de um professor convencional transmissor de saber, mas de um ser criativo, tal como os seus alunos, e

¹¹⁰ Cf. GLOVER, 2004, p. 31.

¹¹¹ <http://patchworkcomposition.com>.

¹¹² Cf. SCHAFFER, A. Murray, *El compositor en el aula*, Ricordi, 1965.

¹¹³ IDEM, *Ibidem*, 6.

que, pela diferença de idades, tem mais experiência e, por isso, pode, através de um questionamento socrático, incitar e orientar as experiências criativas dos seus alunos.

Os livros concebidos por Schafer centram-se na questão da criatividade e alguns deles estabelecem uma ponte entre a música e as outras artes. Estes livros tornaram-se muito populares, tendo sido traduzidos em vários países e tendo-se tornado uma referência para muitos educadores. Schafer publicou ainda alguns livros de exercícios para o desenvolvimento da audição e da criatividade: *A Sound Education, 100 Exercises in Listening and Soundmaking* e *HearSing*, 70 exercícios para o desenvolvimento das competências auditivas e criativas.

4.7. Edwin Gordon

Edwin Gordon é considerado um dos mais notáveis investigadores da actualidade no âmbito da Psicologia e da Pedagogia da Música, tendo dedicado várias décadas da sua vida ao ensino e à investigação, sobretudo com crianças.¹¹⁴

Gordon considera que as actividades através do movimento são experiências incontornáveis sobretudo na fase inicial da aprendizagem musical para a aquisição e desenvolvimento da audição.

Gordon reuniu na sua *Teoria de Aprendizagem Musical* as principais ideias dessas investigações que se centraram em torno da questão de como os humanos aprendem música através da audição.¹¹⁵ Gordon associou os tipos de estádios de audição à sua teoria de aprendizagem musical, que não se apresenta como um método para ensinar música, mas sim como uma teoria acerca do modo com as pessoas, em particular as crianças, aprendem música.¹¹⁶ O autor orientou as suas investigações para o estudo e compreensão do processo de aprendizagem musical procurando, muito na senda da perspectiva cognitiva do sujeito aprendiz, compreender não tanto como se ensina, mas sobretudo como se aprende, em que momentos se dá a aprendizagem, ou seja, que requisitos deverão ser observados para que o sujeito aprenda determinadas competências, o que se aprende e qual a sequência de conteúdos adequada.

Gordon, como os autores já referidos, apontou graves problemas no sistema educativo musical, um dos quais — na sua perspectiva, o mais grave — se prende com a falta de atenção dada às crianças, em especial àquelas em idade pré-primária. Tendo em conta

¹¹⁴ Cf. GORDON, Edwin, *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008, p. 2.

¹¹⁵ Audição foi uma palavra criada por Gordon nos anos 80 para designar a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Cf. RODRIGUES, 1998, p.17

¹¹⁶ Cf. GORDON, 2008, p. 38.

que, segundo o autor, a educação musical deveria começar assim que a criança nasce e que é nos primeiros nove anos de vida que a aptidão musical se desenvolve, ficando estabilizada a partir daí, o problema reveste-se ainda de maior gravidade.¹¹⁷ Gordon, como Susuki ou Willems, compara a aprendizagem musical à aprendizagem da língua materna, estabelecendo um paralelismo entre a audição musical e o pensamento linguístico,¹¹⁸ afirmando que «da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) muito antes de entrarem para a escola».¹¹⁹ Assim, Gordon considera que é de extrema importância que nos primeiros anos de vida a criança receba uma grande quantidade de orientação musical de modo informal, estruturada e não estruturada, através dos pais, e uma orientação musical formal através dos educadores e professores de música, de modo a desenvolver o mais possível o seu vocabulário e as suas aptidões musicais antes que estas estabilizem.¹²⁰ Estas aptidões estão sequenciadas em várias fases: ouvir, actuar “performing”, audiar/improvisar, ler e escrever.

Este pedagogo concluiu que a educação musical deve incorporar três teorias de aprendizagem musical: 1) a sequência de aprendizagem de competências, 2) a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal e 3) a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. A primeira sequência divide-se em duas partes: a aprendizagem por discriminação¹²¹ — que comporta seis níveis, prevendo que a criança aprende por memorização — e a aprendizagem por inferência, também com vários níveis e subníveis, prevendo que a criança faz apreciações, generalizações, improvisações e uso da sua criatividade, através das conclusões que tirou com base no conhecimento adquirido na fase de aprendizagem por discriminação.¹²²

Gordon enfatiza que é na aprendizagem por inferência, quando o vocabulário básico de padrões tonais e rítmicos é aprendido que esse mesmo vocabulário pode ser usado para descobrir novos padrões utilizados numa improvisação criativa.

A improvisação é para este autor uma forma de expressão musical essencial a uma aprendizagem musical completa. Para que esta seja ensinada de forma efectiva, é

¹¹⁷ IDEM, p. 1; VALERIO, Wendy, “The Gordon Approach: Music Learning Theory”, The Alliance for Active Music Making, http://www.allianceamm.org/resources_elem_Gordon.html.

¹¹⁸ «A audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem», GORDON, 2008, p. 2 e 29.

¹¹⁹ IDEM, *ibidem*.

¹²⁰ IDEM, p. 12.

¹²¹ É pela discriminação que o aluno aprende os diversos padrões: do modo Maior e do Menor, da métrica Binária ou Ternária, a função de Tónica e de Dominante, de Microtempo ou Macrotempo, entre outros.

¹²² IDEM, p. 39-41.

fundamental que siga uma sequência apropriada. Assim, Gordon indica um conjunto de passos que poderão ajudar o professor a ensinar a improvisar de acordo com os princípios da Teoria da Aprendizagem Musical:¹²³

- Primeiro cantar. Para improvisar de forma significativa, o instrumentista deve aprender a tocar o instrumento como uma extensão do seu instrumento de audição interno. Cantar é a solução.
- Aprender muitas melodias de cor. Aprendendo muitas melodias e a linha do baixo, o aluno começará a ouvir progressões harmónicas e a gerar as suas próprias linhas melódicas.
- Aprender melodias metodicamente. O segredo para se ser bem sucedido na improvisação é a capacidade para audiar a melodia enquanto se improvisa. Para que isto aconteça, a melodia deve ter sido bem aprendida.
- Aprender a linha do baixo. Um improvisador competente é capaz de audiar três partes ou “vozes” simultaneamente. Enquanto ele cria a sua improvisação, ele tem de ter uma noção tanto da melodia como da linha do baixo. Os alunos devem aprender a cantar a linha do baixo como se aprendessem uma canção.
- Usar melodias familiares de dificuldade apropriada. A improvisação deve começar baseando-se em exemplos simples, em particular no que diz respeito ao conteúdo tonal.
- Valorizar a audição. A melhor abordagem é pôr a notação e a teoria de lado durante algum tempo e encorajar o aluno a confiar inteiramente na audição.
- Tentar fazer as suas próprias melodias. Depois de aprender muitas melodias, a improvisação pode começar pela criação de respostas a canções familiares ou a frases musicais tocadas por outro indivíduo.
- Improvisar com padrões tonais e rítmicos. Aprender actividades sequenciais ajuda o aluno a desenvolver o vocabulário tonal e rítmico necessário a uma improvisação eficaz em actividades de sala de aula.

No seu livro *Improvisation in the Music Classroom. Sequential Learning*, Edwin Gordon apresenta de forma sequencial os diversas fases necessárias a uma correcta aprendizagem da improvisação.

¹²³ Cf. “Specific Application to Music Instruction”, The Gordon Institute for Music Learning, http://www.giml.org/mlt_applications.php#improv.

5. SUGESTÃO DE EXERCÍCIOS QUE INCLUEM A CRIATIVIDADE NAS AULAS DE FM

5.1. Criatividade e improvisação através do movimento

A utilização do corpo como meio para uma melhor compreensão e execução musical parece ser transversal a todas as “disciplinas” e fases da aprendizagem musical. A maior parte dos seguintes exercícios requerem o uso da imaginação, da criatividade e da improvisação para a sua realização.¹²⁴

Para além de constituírem actividades que fomentam o desenvolvimento da criatividade e desta associada à compreensão musical, a utilização da expressão corporal potencia a desinibição e espontaneidade de gestos e movimentos; o gosto pela dança; a valorização do corpo como meio de expressão e a valorização do trabalho em equipa.

5.1.1. Expressão vocal e canto

- *Possibilidades expressivas da voz através do movimento*
Exploração das possibilidades expressivas da voz utilizando o movimento corporal como apoio ou estímulo.
- *Canções e prosódias com movimento*
Interpretação de canções e prosódias infantis com movimento e coreografias adaptadas às características musicais e expressivos mais destacados.

5.1.2. Expressão instrumental

- *Associação de timbres instrumentais e movimento*
Associação de timbres — de percussão com altura indefinida, depois com altura definida e mais tarde os instrumentos da orquestra — a diferentes movimentos para o favorecimento da interiorização do timbre instrumental.
Os diferentes sons evocam imagens no aluno que as pode expressar através

¹²⁴ Estes exercícios foram seleccionados de um conjunto de propostas de actividades apresentadas num trabalho de investigação intitulado *Movimento e dança na educação Musical* de Gregório Vicente Nicolas. CF. NICOLAS, V. G., *Movimento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*, Tesis Doctoral, Universidade de Múrcia, Faculdade de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2009, p. 215.

do movimento. Essas ideias podem surgir da imaginação do aluno ou podem ser sugestões do professor.

5.1.3. Linguagem musical

- *Expressar o som, o silêncio e o ruído em associação com o movimento*

Estabelecimento de associações entre som/silêncio e movimento/quietude ou som/ruído a movimento ordenado/desordenado.

- *Expressar a qualidade do som vocal ou instrumental — timbre, intensidade, duração e altura — através do movimento*

Trabalhar os parâmetros do som através do corpo e do movimento permite uma melhor interiorização do mesmo, assim como uma associação visual a cada um desses parâmetros.

Intensidade: Realização de movimentos que associam a amplitude do movimento à intensidade do som, movimentos amplos/sons fortes e movimentos reduzidos/sons débeis.

Duração: dever-se-á começar por trabalhar a duração de forma absoluta, ou seja, trabalhar os contrastes: sons longos em oposição a sons curtos, depois, progressivamente poder-se-á introduzir as figuras básicas, a mínima, a semínima e colcheia, e mais tarde, as células rítmicas. Para estas vários pedagogos sugerem um conjunto de movimentos corporais específicos.

Altura: representação do movimento sonoro através da associação dos movimentos corporais que sobem e descem, só com a mão e o braço ou com todo o corpo. Associar a posição do corpo ao som grave e ao som agudo.

Timbre: Já em cima referido.

- *Expressar elementos do ritmo através do movimento*

Sentido de pulsação, associação da divisão, subdivisão e acentuação, macro e micro tempos à motricidade: a andar e a correr. Progressivamente trabalhar-se-á em oposição métrica binária e ternária.

- *Associação de movimentos a compassos*

Realização de exercícios com deslocação ou sem deslocação e combinações de formas básicas seguindo uma determinada métrica, primeiros compassos simples, depois compostos e por fim os mistos, com mudança de métrica ou de métrica livre.

- *Expressão do tempo musical através do movimento*

Associação do corpo ou partes do corpo a tempos lentos ou rápidos ou a mudanças progressivas de tempo, aliada à sua terminologia musical.

- *Expressão da frase musical através do movimento*

Este exercício deve ser realizado por alunos mais velhos, já com alguns conhecimentos da teoria musical.

Associação do fraseio musical ao fraseio do movimento. Expressar corporalmente o princípio de pergunta/resposta, associar cadências, elementos rítmicos e respirações, etc., a movimentos corporais.

- *Aprender as notas musicais através do movimento*

Pode-se aprender a ler as notas musicais através do movimento se se desenhar no chão um pentagrama com um tamanho suficiente grande que permita ao aluno andar sobre as linhas ou sobre os espaços alternadamente. Esta actividade permite a aprendizagem da leitura de forma lúdica e de grupo, como implica o uso de vários sentidos a aprendizagem é mais efectiva. A noção de distância física entre as notas permite uma melhor compreensão da distância intervalar quer em termos de leitura e escrita como também de audição.

A aprendizagem das notas pode ser feita por etapas. Se se seguir os princípios de Kodály para a aprendizagem de intervalos, começar-se-ia pelo *sol*, *mi*, *lá* (*ré* opcional), depois *dó*₃ a *dó*₄, e na última fase de aprendizagem, *lá*₂ a *sol*₄.

- *Acompanhamento do movimento*

sonoro com o corpo: fononímia.

Fononímia foi um sistema de representação das notas musicais através dos gestos e da posição da mão criado por Kodály. Neste método o movimento corporal e o gesto são utilizados como elemento motivador e apoio visual para a aprendizagem das notas.

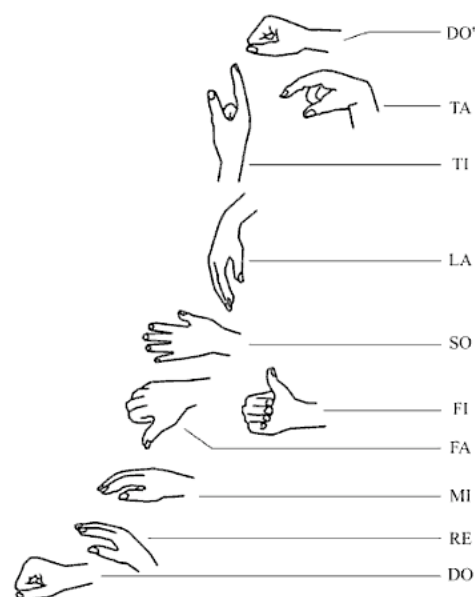


Fig. 2 - Fononímia do Sistema Kodály¹

Apesar de a criatividade não estar incluída neste exercício, ele serve como um complemento ou um exercício a ser feito depois dos exercícios livres de associação do movimento à altura do som.

5.1.4. Percepção auditiva e audição

- *Audição musical com movimento*
Utilização da expressão corporal de forma criativa para a representação de aspectos musicais: rítmicos, melódicos, harmónicos, tímbricos, entre outros.
- *A forma musical através do movimento*
Inventar e associar coreografias ou diferentes movimentos a frases ou secções musicais.
- *Associação de diferentes estilos musicais a diferentes actividades de movimento ou dança*
Associar de forma livre improvisando, ou reflectida através de composições coreográficas diferentes movimentos ou danças a diferentes estilos musicais.
- *Associar um conjunto instrumental ou um instrumento a um grupo de alunos ou aluno*
Criar uma coreografia que se associe ao desenvolvimento orquestral

5.2. Criatividade através de jogos de improvisação

As seguintes sugestões de jogos não se destinam específica e rigorosamente a crianças de uma determinada idade ou nível de aprendizagem: alguns são adequados a níveis elementares da formação musical, outros já exigem alguma maturidade musical. Pretendem ser apenas o modelo para um conjunto de variações que poderão ser feitas pelo professor em adaptação ao nível de estudos dos seus alunos e às suas circunstâncias. Estes jogos são, por isso, apenas meros exemplos de actividades que podem ser realizadas no contexto da aprendizagem da formação musical; por condicionantes de espaço e de tempo, não é possível recobrir todos os conteúdos e competências do âmbito da disciplina.

- *Jogos de pergunta-resposta.*

1) Imitar: O professor ou um aluno tocam ou cantam um compasso de música — que deve começar por ser de grande simplicidade com apenas uma nota com variação rítmica e progressivamente ir aumentando o grau de complexidade — e um aluno ou toda a turma responde imitando de imediato o que acabaram de ouvir.

O objectivo deste exercício é desenvolver a capacidade a concentração, a memória de curto prazo e a capacidade de reagir rapidamente ao que se acabou de ouvir.

2) Completar: O professor ou um aluno tocam ou cantam uma pergunta incompleta e cada aluno responde, completando-a.

3) Improvisar: O professor ou um aluno tocam ou cantam uma pergunta e cada aluno responde completando-a; de seguida outro aluno ou o professor terão de repetir essa resposta, fazendo uma variação melódica ou rítmica.

3) Passar a frase: cada resposta é a continuação da pergunta anterior. Cada pergunta e resposta podem ter um tamanho predeterminado, entre uma a várias notas, ou pode ter variações *ad libitum*.

- *Jogos de expressão de emoções.*

Um aluno escolhe uma emoção antes de começar, para depois tocar ou cantar uma melodia ou apenas um conjunto de sons que expresse essa emoção. Os outros alunos terão de adivinhar de que sentimento se tratava.

- *Jogos de representação de cenas ou imagens.*

Seguindo o mesmo princípio do jogo anterior, cada aluno ou grupo de alunos tem de escolher uma cena ou uma imagem para representar, cantando ou tocando, por exemplo: o trânsito numa cidade, um galinheiro, gatos a miar, etc... O jogo pode ser só a execução dessa ideia ou pode ser um jogo de adivinha que o resto dos alunos terá de descobrir.

O professor pode aproveitar este jogo para falar sobre o que é a música programática, podendo dar a ouvir alguns exemplos.

- *Jogos de improvisação livre.*

Cada aluno (o professor pode estar incluído) toca ou canta o que lhe apetecer, tendo-se estabelecido *a priori* certas regras como, por exemplo, quanto tempo pode cada um ter ou de como a improvisação passa de um para o outro (por exemplo ter de começar com a última nota da improvisação anterior).

- *Jogo de número de notas por respiração.*

O jogo começa por cada aluno produzir um som por respiração, tocado ou cantado, à qual vai acrescentando mais uma nova nota de cada vez, até atingir o seu limite de notas ou perder a noção do número de notas por respiração.

- *Jogo de improvisação intervalar.*

Cada aluno ou o professor escolhe um intervalo. A improvisação deve começar por uma nota qualquer mas à qual deve seguir-se o intervalo escolhido, a terceira nota é livre mas a quarta tem de respeitar de novo o intervalo escolhido e assim sucessivamente. É importante ter em conta que os exercícios mais bem conseguidos serão os que tiverem maior interesse melódico.

- *Jogo de improvisação sobre motivos ou células rítmicas*

Escolher um motivo ou uma célula rítmica como base da improvisação. Por exemplo, se escolher um motivo com três notas, esse motivo poderá ser transformado de várias maneiras: transposição, inversão, retrogradação, transformação por repetição de uma ou mais notas, transformação rítmica, de tempo, tímbrica, expressiva, etc...

- *Jogo de improvisação sobre melodias ou parte de melodias conhecidas*

O aluno ou o professor escolhem uma melodia conhecida sobre a qual os alunos poderão improvisar. Este exercício poderá começar como um jogo de adivinha: o professor ou um aluno toca ou canta parte da melodia ou só o ritmo da melodia ou a melodia sem ritmo e os outros alunos terão de descobrir de qual se trata.

O professor ou um aluno toca ou canta a melodia ou parte da melodia e outro aluno terá de a repetir ou concluir fazendo alguma variação do original.

5.3. Criatividade através da ilustração visual, do desenho ou da pintura

Estes exercícios lúdicos destinam-se ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação ao mesmo tempo que permitem que crianças de todas as idades possam usufruir da música (clássica ou contemporânea), uma vez que, enquanto a ouvem, estão a praticar actividades do seu agrado, que favorecem a concentração.

Para estes exercícios de desenho e de ilustração, são particularmente apropriadas as obras musicais pensadas pelos seus compositores, tendo em vista um público-alvo infantil, por exemplo, *Pedro e o Lobo* de Sergei Prokofiev, *O Carnaval dos Animais* de Camille Saint-Saëns, *a História de Babar*, *o Pequeno Elefante* de Francis Poulenc, etc.

Este tipo de actividade pode ser desenvolvido por etapas, aproveitando as divisões estruturais das composições, a fim de manter o interesse das crianças em níveis elevados,

uma vez que ficam na expectativa do desenvolvimento da história que ocorrerá na aula seguinte.

Nesta actividade, não importa a qualidade do desenho; o que interessa é aproveitar todas as oportunidades para ir chamando a atenção dos alunos para as características musicais dessas composições, por exemplo, a relação dos instrumentos com as personagens ou com a acção, as dinâmicas e as alturas dos sons, a orquestração e a relação de todos estes elementos com a história.

Estes exercícios de ilustração também podem ser feitos com outros estilos musicais, como forma de introduzir as crianças, por exemplo na música contemporânea: a colagem ou ilustração de pássaros pode ser um ponto de partida para falar de Olivier Messiaen; mas a mesma temática das aves ou dos animais (são inúmeras as obras inspiradas nos animais ao longo dos séculos) pode também servir para apresentar o estilo musical de Rameau (*La Poule*), de Saint-Saëns (*O Cisne*), ou ainda de Frédérique Mompou (*Pássaro Triste*).

Outro exercício de improvisação livre pode ser o da associação rítmica entre a música e o desenho ou do timbre e da cor, entre outras.

Pode-se ainda desenvolver outra actividade, esta para alunos com mais conhecimentos musicais, que consiste em escolher um quadro abstracto e improvisar várias formas possíveis de o representar, por exemplo a associação da linha, do ponto ou de outras formas visuais à melodia, à harmonia ou a *clusters*. Neste contexto, seria de aproveitar as potencialidades das novas tecnologias que permitem experimentar a associação das duas artes.

6. CONCLUSÕES

Como se viu, desde os anos 60 até aos nossos dias, o interesse pela criatividade tem vindo a crescer em todos os domínios do saber. A par com a memória ou com a percepção, a criatividade tem também sido considerada como uma forma de conhecimento e, por isso, como uma das mais importantes competências a ser desenvolvida de forma transversal na educação, sendo uma das respostas às interrogações essenciais, não só da educação, mas também da sociedade. A partir dos anos 70, deu-se uma valorização da inteligência criativa que teve um grande impacto nas ciências da educação e, *a fortiori*, nos métodos de ensino. Por outro lado, os recentes estudos em neurobiologia mostram que o desenvolvimento da criatividade não tem que ver tanto com técnicas ou com capacidades e poderes, mas sobretudo com processos que estimulam a actividade cerebral, de forma pouco convencional, influenciados pela construção neuromotora e neurossensorial na infância.¹²⁵

Os chamados métodos activos propuseram um ensino musical rigoroso elaborado em função do desenvolvimento psicológico da criança e tendo como premissa que as crianças têm de experimentar a música antes de aprenderem as suas regras, ideia esta que ficaria resumida na conhecida expressão “sound before symbol”. É neste contexto que muitos dos autores associados a esses métodos propõem um conjunto variado de actividades que se apresentam muitas vezes sobre a forma de jogo.

Alguns destes autores acima referenciados deram um especial destaque à criatividade, através da expressão corporal. Apesar de a eficácia das suas metodologias estar mais do que reconhecida e confirmada, ainda é pouco comum verificar-se o comprometimento e a utilização do movimento, do corpo e da criatividade a ele associada no processo de aprendizagem nas aulas de Formação Musical.

Na década de 1960, assiste-se, como se viu, ao aparecimento de uma nova pedagogia musical desenvolvida por compositores-professores que se opõem em parte aos métodos activos, considerados por eles demasiado retrógrados em comparação com a pedagogia utilizada noutras disciplinas artísticas, em particular a da pintura, que desde o final do séc. XX tinha dado especial atenção e aproveitado as investigações em torno da arte infantil levadas a cabo por psicólogos, psiquiatras e antropólogos. Por outro lado ainda, acusam

¹²⁵ Cf. KOLP, p. 2009.

esses métodos de estarem demasiado centrados na música tonal, ignorando as novas práticas musicais, e acrescentam também o facto de estes darem relativamente pouca atenção às capacidades criativas das crianças.

Vários educadores, adoptaram ideias oriundas da corrente da educação progressista que baseava a organização do ensino na curiosidade natural da criança, o que fez com que a partir daí a criança passasse a ser vista como um ser criador e não como um simples imitador. Assim, aparecem a partir dos anos 70, alguns educadores que apoiados na psicologia musical, nas ciências da educação e na própria experiência profissional enquanto compositores concebem novas metodologias musicais, propondo um ensino alicerçado na criatividade, na expressão livre e numa estética musical baseada no som como o elemento fundamental da música.

Estas novas ideias permitiam o desenvolvimento das capacidades criativas associadas à improvisação, à composição e à interpretação no início da formação musical, uma vez que está liberta da tonalidade e das regras a ela associadas. Neste sentido, o som passa a ser trabalhado como se de uma cor se tratasse, e assim, tal como se justapõem livremente cores, traços e manchas numa composição visual infantil, também, no domínio musical, a criança está liberta de modelos e assim livre para compor ou improvisar pequenas peças com timbres, dinâmicas, ritmos, etc.

Para esta nova pedagogia, o ensino de um instrumento e da teoria musical, são desvalorizados em favor das actividades de exploração, expressão e criação musical. Também o papel do professor é alvo de uma transformação, em vez de ser um transmissor de saber ele é visto sobretudo como um guia que orienta, que estimula a curiosidade e que apoia a expressão criativa. A aprendizagem é feita na experimentação e por isso a criança aprende com a sua própria experiência criativa.

As questões relacionadas com a criatividade, no contexto da formação musical, já não são novas, uma vez que têm vindo a ser abordadas já desde o século passado por inúmeros autores, usando diversas metodologias. No entanto, apesar disso e apesar de as lacunas do ensino dito tradicional serem evidentes ao nível da criatividade e da improvisação e ainda além de a importância da criatividade na formação de um músico estar sobejamente comprovada, hoje em dia, pelo menos no contexto português, a formação musical continua a não dar a merecida importância ao desenvolvimento desta competência, com todos os problemas daí decorrentes.

Lamentavelmente, no âmbito deste trabalho não houve lugar, por razões óbvias de espaço físico, para abordar convenientemente os autores da chamada pedagogia criativa (pédagogie d'éveil-créativité), nem para trabalhar os aspectos relacionados com a utilização das novas tecnologias enquanto ferramenta para o desenvolvimento da criatividade nas aulas de formação musical.

7. BIBLIOGRAFIA

Livros

- ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A., GOTZON, I. (autores), *10 Ideas Clave. El Aprendizaje Creativo*, Editorial GRAÓ, Barcelona, 2009
- BEACH, N., EVANS, J., DPRUCE, G. (editors), *Making Music in Primary School: Whole Class Instrumental and Vocal Teaching*, Routledge, 2010
- BOYARSKY, Terry, “Eurhythmics. Quick Reaction Exercises”, The Orff Echo Editorial Board, 2009
- CASPURRO, H., *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação* (tese de doutoramento não publicada), Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, 2006
-
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Society, culture and person: A systems view of creativity*. In Stenberg, R. J. (Ed.), *The nature of creativity*, New York: Cambridge University Press, pp. 325-338, 1988
- CARABÚS, O., FREIRÍA, J. E., OLIVER, A., ADLGISA, M., *Creatividad, actitudes y educación*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004
- CARRASCO, J., BAINOL, J., *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Rógar, S.A., Navacarneiro (Madrid), 2004
- CHOKSY, Lois, *The Kodály Context. Creating an Environment for Musical Learning*, Prentice-Hall, New Jersey, 1981
- DELANDE, F., *La musique est un jeu d'enfant*, Ed. Buchet Chastel, Paris, 2003
- DÍAZ, Maravillas & GIRÁLDEZ, Andrea (cords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*, Editorial Graó, Barcelona, 2007
- GLOVER, J., *Niños compositors 4-14*, Biblioteca de Eufonia. Série Didáctica de la expression musical, Editorial Graó, Barcelona, 2004
- GORDON, Edwin, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Gia Publications, Inc, Chicago, 2003
- GORDON, Edwin, *Teoria da aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*, Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000
- GORDON, Edwin, *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008

- HARGREAVES, David J., *The developmental psychology of music*, Cambridge University Press, New York, 1986
- HALL, Doreen, *Orff-Schulwerk. Music for Children. Teacher's Manual*, B. Schott's Söhne. Mainz, Edition 4898
- HOULAHAN, M., TACKA, P, *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2008
- JORGENSEN, Estelle, *The art of teaching music*, Indiana University Press, Bloomington, 2008
- KEETMAN, Gunild, *Elementaria. First acquaintance with Orff-Schulwerk*, Shott and Co, London, 1974
- LANGE, Diane M., *Together in harmony: combinig Orff Schulwerk and music learning theory*, Gia publications, Chicago, 2005
- LEHMANN, Andreas C., SLOBODA, John A., WOODY, Robert H., *Psychology for musicians: undersatnding and acquiring the skills*, Oxford University Press, New York, 2007
- MARAVILLAS, Díaz, GIRÁLDEZ, Andrea (coords), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, Editorial Grao, Barcelona, 2007
- MCPHERSON, G. & GABRIELSSON, A., “From Sound to Sign”, in R. Parrncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001
- NICOLAS, V. G., *Movimento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*, Tesis Doctoral, Universidade de Múrcia, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e História de la Educação, 2009
- ORTEGA, F., BEZERRA, B., (orgs.), *Winnicott e seus interlocutores*, Ediouro Publicações S. A., Rio de Janeiro, 2007
- PAYNTER, J., *Music in the Secondary School Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982
- RABECQ-MAILLARD, M., *Histoire des jeux éducatifs*, Ed. Fernand Nathan, Nancy, 1969
- REPUCCI, L. C., *Definitions and Criteria of Creativity* (relatório não publicado, elaborado para a Dow Chemical Company), 1960
- SARSANI, M. R., *Creativity in schools*, Sarup and Sons, New Delhi, 2006
- SCHAFER, A. Murray, *El compositor en el aula*, Ricordi, 1965
- SWANWICK, Keith, *A basis for music education*, Taylor & Francis e-Library, 2003

- STERNBERG, Robert J. & LUBART, Todd I, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999
- TORRANCE, E. P., “Developing creative thinking through school experiences”, in S. J. Parnes and H. F. Harding (Eds.), *A Source book for creative thinking*, New York: Charles Scribner’s Sons, pp. 31-47, 1962
- VIDA, M., & CORRAL, J. G., *Profesores de Educacion Secundaria: Musica (Volumen III, unidades didacticas)*, Editorial Mad, S. L., Alcala de Guadaira, 2003
- WELSH, G. S., *Creativity and intelligence: a personality approach*, Chapel Hill: Institute of Research in Social Science, University of North Carolina, 1975
- WILLEMS, E, *Le Rythme et le Mouvement Naturel dans les cours d’Éducation Musicale, Éducation Musicale: Méthode Edgar Willems*, carnet no 4c, Éditions Pro Musica, Bienne, 1971
- WILLEMS, E, *Les Frappés et L’instinct rythmique*, Éducation Musicale: Méthode Edgar Willems, carnet no 4b, Éditions Pro Musica, Fribourg, 1975

Artigos

- BARRETT, M., “Researching Children's Compositional Processes and Products: Connections to Music Education Practice?”, in SUNDIN, B., MCPHERSON, G., & FOLKESTAD, G., (eds.) *Children Composing, Research in Music Education*, 1. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University, Lund University, B Sundin, G McPherson G Folkestad (ed), Malmö, Sweden, 1998, p. 10-34
- CASPURRO, Helena, “Audição e Audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”, *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 2007
- COX, G., ““Changing the face of school music”: Walford Davies, the gramophone and the radio”, *British Journal of Music Education*, 2008, p. 45-55
- CSIKSZENTMIHALYI, M., “Society, culture and person: A systems view of creativity”, in Sternberg, R. J. (Ed.), *The nature of creativity*, New York: Cambridge University Press, pp. 325-338, 1988
- FONSECA, Vítor, " Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva no século XXI", in M. F. Patrício (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto: Porto Editora, 2001

- GIRÁLDEZ, A., “La composición en el aula de música”, artigo publicado na revista *Aula de Innovación Educativa*, 145, p. 7-11, octubre 2005 e posteriormente em PLAZA, J. L. A., *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*, Editorial Graó, 2007, p. 27-33
- HAND, Nigel, “D. W. Winnicott: The creative Vision”, in *Sustaining the Vision, Selected Papers from the 24th Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, Worcester College of Education, England, July 17-21, 1995, p. 167-170. Também disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400834.pdf>
- HENRIOT, J., “Le Jeu: essai de mise en question”, in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, Association Française pour l'Éducation par le Jeu (AFEJ), Paris, 3ème trimestre 1986
- IBÁÑEZ, Ricardo Marín, “Definición de la creatividad” in S. De La Torre & R. M. Ibañez (orgs) *Manual de la Creatividad – Aplicaciones Educativas*, Barcelona: Vicens Vives, 1991
- JACQUES-DALCROZE, E., “L'éducation par le rythme”, *Le Rythme*, 7, 1909, p. 63-70
- KIERSTEAD, J., “The Pillsbury Foundation School (1937-1948) and Beyond”, *JSTOR: The Bulletin of Historical Research in Music Education*, vol. 15, n°. 3 (May, 1994), p. 183-219, <http://www.jstor.org/stable/40214841>
- KRATUS, J., “A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11”, *Journal of Research in Music Education*, 1989, 37: 5-20
- KRATUS, J., “Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products”, *Journal of Research in Music Education*, 1994, 42:115-130
- PLUMMERIDGE, C., “The Evolution of Music Education”, in KENT, W., (Edt.) *School Subject Teaching: The history and future of the curriculum*, Routledge, London, 2000
- RHODES, J. M., “An analysis of creativity”, *Phi Delta Kappa*, vol. 42, 1961, p. 305-310

- RODRIGUES, Helena, “Pequena Crónica sobre Notas de Rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical”, *Boletim da APEM*, 99, 1998
- SOUTHCOTT, J., “A Music Education Pioneer – Dr. Satis Naronna Barton Coleman”, *British Journal of Music Education*, 2008, p. 123-132
- STERNBERG, Robert J. & LUBART, Todd I, in R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity. Contemporary psychological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999
- TAFURI, Johannella, “Lo sviluppo musicale del bambino”, *Quaderni acp* 2005, n.º 12(3), 2005, p. 96-98
- TORRANCE, E. P., “Developing creative thinking through school experiences”, in S. J. Parnes and H. F. Harding (Eds.), *A Source book for creative thinking*: Charles Scribner’s Sons, New York, 1962, p. 31-47
- WELSH, G. S., “Perspectives in the study of creativity”, *Journal of Creative Behavior*, vol. 7, p. 231-246, 1973
- WELSH, G. S., “Positive exceptionality: The academically gifted and the creative”, in R. T. Brown & C. R. Reynolds (Eds.), *Psychological perspectives on childhood exceptionality* (p. 344-390), John Wiley & Sons, New York, 1986

Documentos Eletrónicos

- BATTISTINI, Matilde, “Riflessioni su Vasilij Kandinskij e la musica”, <http://users.unimi.it/~gpiana/dm3/dm3kanmb.htm>
- BERTHOUX, André-Michel, “Kandinsky et le principe de la nécessité intérieure”, http://www.e-litterature.net/publier/spip/article.php3?id_article=11
- BLOOM, D. M., *Minimal music: roles and approaches of teachers engaging students with a contemporary art music through composing activities*, University of Sydney, Sydney Digital Theses, 2006

- BOYARSKY, Terry, “Eurhythmics. Quick Reaction Exercises”, *The Orff Echo Editorial Board*, Winter 2009,
<http://www.aosa.org/09conf/documents/BoyarskyWinter09.pdf>

- ELLIOT, David, “Praxial Music Education. Reflections and Dialogues” 4, Body-Mind, <http://www.davidelliottmusic.com/praxialmusic/index.html>

- HAND, Nigel, “D. W. Winnicott: The creative Vision”,
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400834.pdf>

- FREGA, A., “Creatividad y Educación Musical”, *Revista Creatividad y Sociedad*, mayo de 2009,
<http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20Educacion%20Musical.pdf>

- FREGO, David, “The Approach of Emile Jaques-Dalcroze”, The Alliance For Active Music Making,
http://www.allianceamm.org/resources_elem_Dalcroze.html

- JUNTUNEN, Marja-Leena, *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*, Academic Dissertation presented in the Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, 2004, p. 15,
herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf

- KOLP, P., “La créativité considérée d’un point de vue historique (évolution de ses formes dans le temps et jusqu’à présent) et considérée d’un point de vue actuel”, Centre de Formation de l’enseignement de l’UVCB. Formation du 19 mars 2009 à Braine-l’Alleud.
<http://www.kolp.be/musiccreativity.pdf>.

- “La musique dans la vie de Paul Klee. Paul Klee le musicien”,
http://www.paulkleezentrum.ch/ww/fr/pub/web_root/act/musik/paul_klee_und_die_musik.cfm#top

- *Project Zero*. Harvard Graduate School of Education,
<http://pzweb.harvard.edu/index.cfm>

- *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>

- ROBINSON, Ken, “Bring on the learning revolution!, Ted speech, February 2010,
http://www.ted.com/talks/lang/eng/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html

- ROBINSON, Ken, “Do Schools Kill Creativity?”, TED Speech, February 2006,
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

- SHEPHERD, J. “Fertile minds need feeding”, *The Guardian*, Tuesday 10 February 2009,
<http://www.guardian.co.uk/education/2009/feb/10/teaching-sats>

- *Skill Learning Sequence*, The Gordon Institute for Music Learning,
http://www.giml.org/mlt_lsa_sls.php

- SMITH, M.K., “Jerome S. Bruner and the process of education”, *The encyclopedia of informal education*, 2002, <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>

- “Specific Application to Music Instruction”, The Gordon Institute for Music Learning, http://www.giml.org/mlt_applications.php#improv

- LIMA, Sónia e RÜGER, Alexandre, “O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical”, *Revista Electrónica da ANPPOM*, vol. 13, nº 1, 2007, www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.pdf

- VALERIO, Wendy, “The Gordon Approach: Music Learning Theory”, The Alliance for Active Music Making,
http://www.allianceamm.org/resources_elem_Gordon.html

- WEINBERGER, N. M., “Musical Composition by Schoolchildren”, regents of the University of California, 1998,
<http://www.musica.uci.edu/mrn/V5I3F98.html#compositions>